

COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS

unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Entre la emergencia,
el compromiso y la espera

Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)



INÉS DUSSEL es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award (Alemania). Estudia los vínculos entre la escuela y la cultura visual digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

PATRICIA FERRANTE es docente investigadora de la UNIPE y del Área de Comunicación y Cultura de FLACSO Argentina. Es la coordinadora de UNIPE digital y del Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud. Estudia las prácticas con los medios y la cultura digital de docentes, niñas, niños y jóvenes.

DARÍO PULFER es docente investigador en la UNIPE, donde dirige la colección *Ideas en la educación argentina*, para la cual prologó *La restauración nacionalista*, de Ricardo Rojas, *La tradición nacional*, de Joaquín V. González y *La colonización pedagógica*, de Arturo Jauretche. En UNSAM dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe, www.cedinpe.unsam.edu.ar) y la colección *Pasado(s) peronista(s)* del CEDINPE-PROHISTORIA.

Pensar la educación
en tiempos de pandemia

**Pensar la educación
en tiempos de pandemia**
Entre la emergencia, el compromiso y la espera

**Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)**

**Nicolás Arata
María Luz Ayuso
Ricardo Baquero
María Adelaida Benvegnú
Alejandra Birgin
Daniel Brailovsky
Delfina Competella
Adrián Cannellotto
Alejandra Cardini
Marcelo Caruso
Vanesa D'Alessandre
Inés Dussel
Patricia Ferrante
Adriana Fontana
Andrés García Albarido
Oscar L. Graizer**

**Esteban Magnani
Graciela Morgade
Mariano Narodowski
Pedro Núñez
Ana Pereyra
Pablo Pineau
Jaime Piracón
Adriana Puiggrós
Darío Pulfer
Patricia R. Redondo
Analía Segal
María Silvia Serra
Myriam Southwell
Emilio Tenti Fanfani
Flavia Terigi
Perla Zelmanovich**

Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel ... [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 6)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-51-6

1. Acceso a la Educación. 2. Política Educacional. 3. Educación a Distancia. I. Dussel, Inés, comp. II. Ferrante, Patricia, comp. III. Pulfer, Darío, comp.
CDD 370.982

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Edición y corrección
Juan Manuel Bordón, María Teresa D'Meza Pérez y Julián Mónaco

Diseño
Natalia Ciucci

Foto de cubierta: cuadernillo dejado por docentes en un alambrado del camino Las Piedritas, Olavarría, Provincia de Buenos Aires (gentileza Juan Roa).

Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores)

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2020

© De los artículos, las y los autores

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

Contacto: editorial.universitaria@unipe.edu.ar

1ª edición, en pdf, agosto de 2020

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria, 2020; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN: 978-987-3805-51-6

Índice

PRESENTACIÓN

<i>Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer</i>	11
--	----

ENTRADA: EL PASADO EN EL PRESENTE

De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina

<i>Pablo Pineau y María Luz Ayuso</i>	19
---	----

MIRADAS EPOCALES

Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina

<i>Adriana Puiggrós</i>	33
-------------------------------	----

Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia

<i>Mariano Narodowski y Delfina Campetella</i>	43
--	----

La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas

<i>Graciela Morgade</i>	53
-------------------------------	----

La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas

<i>Nicolás Arata</i>	63
----------------------------	----

Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas

<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	71
-----------------------------------	----

Educación y tecnologías. Adentro de la caja

<i>Esteban Magnani</i>	85
------------------------------	----

APROXIMACIONES: SISTEMAS, NIVELES, DESIGUALDADES

Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán

Marcelo Caruso 103

La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa

Alejandra Cardini y Vanesa D'Alessandre 113

Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente

Ana Pereyra 125

Educar a la primera infancia en tiempos de excepción

Patricia R. Redondo 137

Ecos del tiempo escolar

Daniel Brailovsky 149

Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio

Myriam Southwell 163

Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria

Pedro Núñez 175

Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente

Alejandra Birgin 189

Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia

Adriana Fontana 201

Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia

Adrián Cannellotto 213

LOS DOCENTES, LAS CLASES Y LAS PEDAGOGÍAS PANDEMICAS

La torsión del espacio escolar

Ricardo Baquero 231Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de
descontextualización y sentido*Flavia Terigi* 243

Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo

Oscar L. Graizer 251

Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?

María Adelaida Benvegnú y Analía Segal 267

Tecnología, cuerpos y resistencia: todo eso que decimos los artistas

Andrés García Albarido 279

Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza

Jaime Piracón 301Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y
las posibilidades creativas*María Silvia Serra* 315

Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente

Perla Zelmanovich 325

La clase en pantuflas

Inés Dussel 337**SALIDA: EL FUTURO EN EL PRESENTE**

Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer 351

Presentación

*Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer*

LA EXPERIENCIA DEL DESQUICIO NO ES NUEVA en la vida moderna. Shakespeare habla de un mundo enrarecido, descoyuntado, *out of joint*. En varios pasajes del drama hamletiano pone en boca de los personajes expresiones que aluden a esa experiencia. Refiere a «este tiempo», «estos días», «esta época» como un momento en el que los acontecimientos, las cosas y las palabras se salieron de eje.

Esas expresiones no nos resultan extrañas ni extravagantes en este momento. Algunos de los rasgos de lo que estamos viviendo en esta emergencia pueden expresarse con la idea de la catástrofe, entendida como un «fenómeno perfectamente visible, una discontinuidad observable, un “hecho patente”» (Thom, 1976), distinto a otro proceso con el que estamos acostumbramos a convivir, como es la crisis, que «puede estar latente o disimulada» (ibíd.). El lazo entre una y otra parece claro: la crisis precede, provoca o anuncia la catástrofe. No es lo que sucedió en nuestro presente. La catástrofe nos abrazó sin «aviso de incendio» (Lowy, 2003).

Pierre Levy desplaza el término hacia las consecuencias del fenómeno:

La pandemia de coronavirus tiene y seguirá teniendo efectos catastróficos no solo en términos de salud física y mortalidad, sino también en las áreas de salud mental y economía, con consecuencias sociales, políticas y culturales que son difíciles de calcular. Ya se puede decir que la escala de sufrimiento y destrucción se acerca a la de una guerra mundial (Levy, 2020).

Han sido, son, tiempos extraños. Inicialmente se produjo una especie de hiato, de interrupción abrupta de lo cotidiano, que prometía ser corta. Comenzó un tiempo de espera: de las noticias, de la recuperación del espacio público, de la vacuna, de los avances en la búsqueda de una cura. El tiempo de la pandemia parece de a ratos detenido, lento, pero también acelerado, intensificado. Está poblado de espectros, de lo que ya no es pero tampoco termina de ser (Derrida, 1992). Es una experiencia del límite: está claro que no volveremos a ser los mismos.

Los modos en que se tramita la catástrofe se configuran por esta modernidad consumada bajo la forma de capitalismo tardío, desarrollado en un sistema téc-

nico altamente sofisticado que brinda las condiciones para el despliegue de la gubernamentalidad algorítmica. Si algo aparece claro en este tiempo convulso es la afirmación y el despliegue decisivo de las tecnologías en la vida personal y social. Si antes de la emergencia podíamos afirmar con Sadin que la revolución digital había terminado (Dussel y Pulfer, 2018), en este tiempo no vemos más que confirmaciones y profundizaciones en ese sentido. De manera vertiginosa se desarrollan procesos que envuelven a la sociedad. La digitalización de lo cotidiano va de la mano del posicionamiento de las grandes empresas proveedoras. Ambos movimientos están legitimados por la expansión de un imaginario social proclive a considerar que lo único que se mantiene en pie y crece es el avance científico-tecnológico. Una cuestión surge con cierta nitidez: ¿podría haber migrado el sistema educativo a modo remoto –con los millones de personas que involucra– sin este previo proceso de digitalización? ¿No es ese el piso, el basamento o, si se quiere, la condición de posibilidad de emergencia de un fenómeno masivo de traslación de prácticas al orden virtual?

En ese marco surgen muchas preguntas. ¿Cómo imaginar el mundo que sigue? ¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo inclemente? ¿Cuáles son los escenarios que se avecinan y se abren frente a nosotros?

En nuestro espacio de actuación inmediato, la educación, aparecen algunos interrogantes específicos. ¿Qué productividad, qué aprendizajes, qué legados arroja la experiencia en modo remoto a la que se han visto obligadas escuelas y familias para darle continuidad a la tarea de educar? ¿Cómo pensar la educación, las nuevas relaciones y vínculos con lo social que se están tejiendo en este contexto de emergencia? ¿Cómo tematizar y problematizar las realidades de las escuelas por venir?

Si bien como equipo¹ veníamos haciéndonos estas preguntas desde el inicio de la emergencia sanitaria, la hondura del proceso, ese aludido desquicio –con sus múltiples efectos–, hizo claro que se necesitaba una convocatoria más amplia a referentes de la comunidad intelectual del ámbito educativo para pensar, debatir y contrastar sentidos sobre la situación actual y las posibles proyecciones futuras.

Partimos de unas preguntas simples. ¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos? ¿Qué vínculos tienen con las viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura la transmisión en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar de la escuela en la pospandemia?

Enviamos estos interrogantes a colegas de distintos espacios y trayectorias que respondieron con entusiasmo pese a la intensificación del trabajo y las ansiedades e incertidumbres del presente. Aquí presentamos los trabajos recibi-

1. Nos referimos al equipo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) que integra el proyecto de investigación «El uso de medios digitales en la enseñanza de ciencias sociales en escuelas secundarias de gestión pública: indagaciones sobre los nuevos desafíos pedagógicos y didácticos en la cultura de la conectividad» (Picto-2017-0038).

dos en un orden que organizamos a partir de las escalas y focos que abordan los ensayos.

En el inicio ofrecemos una entrada que vincula el pasado con el presente. Se trata de un trabajo que recupera experiencias de la historia educativa nacional en las que el sistema enfrentó pestes y epidemias, y tuvo que diseñar estrategias y dispositivos para lidiar con sus efectos. La historia no es «maestra de vida» pero sí ayuda a recordar que esta no es la primera ni la última vez en la que se producen disrupciones mayúsculas en el cotidiano escolar. Quizás esa humildad de sabernos humanos, frágiles, capaces de inventar respuestas, sea un buen punto de entrada para las reflexiones que siguen.

La primera sección ofrece una serie de miradas a la época actual, realizadas desde diferentes aportes disciplinares y perspectivas, que incluyen discusiones sobre la situación de la educación, las respuestas a la pandemia y las alternativas que surgen. Estos textos aportan lecturas de conjunto sobre los desafíos sociales y educativos. Entre los temas que se trabajan figuran los cambios de régimen económico-cultural y los nuevos horizontes políticos, los efectos del capitalismo tardío y de sus desigualdades, las condiciones del trabajo femenino en esta coyuntura compleja (y lo que se juega en las políticas de cuidado), o el análisis de los desarrollos tecnológicos como plataformas sociotécnicas para la vida colectiva.

La segunda sección se refiere al sistema educativo, al funcionamiento de sus diferentes niveles, y a las viejas y nuevas desigualdades. Esta sección inicia con dos trabajos sobre el impacto de la pandemia en la dinámica de sistemas educativos diferentes (Alemania y Argentina), una lectura de algunas de las invariantes de estructuración que explican, al menos parcialmente, sus respuestas a la emergencia. Los textos de esta sección presentan diversos análisis sobre la *performance* de los niveles educativos (desde el inicial a la educación superior, tanto en el ámbito de los institutos de formación docente como en el ámbito universitario), así como de las prácticas y problemáticas emergentes. Se trata de escritos que combinan la crónica, el análisis y la interrogación para abrir un abanico de cuestiones que permiten repensar los núcleos problemáticos de la transmisión en un contexto de emergencia en el que se produjo la migración de la escuela presencial a otras formas que incluyen la virtualización pero también grados distintos de conexión y desconexión. Uno de estos capítulos trabaja especialmente sobre las viejas y las nuevas desigualdades en el ámbito educativo con análisis de contextos concretos, mediante la figura de escenarios y circuitos sociales.

La tercera sección alude a las clases, los docentes y las pedagogías «pandémicas»² desplegadas en este tiempo. Se presentan trabajos que abordan dimensiones claves como el espacio y el tiempo escolar, problemáticas didácticas y curriculares de las clases en la emergencia, reflexiones sobre las articulaciones entre distintos actores del sistema educativo y sobre el uso de herramientas y recursos digitales. Estos análisis muestran las dificultades, pero también las invenciones que se han producido en estos meses de *domesticación* de lo escolar,

2. Tomamos esta noción de Williamson, Enyon y Potter (2020).

en los que el trabajo escolar se desarrolla en las casas y surge una clase «en pantuflas», como la llamó una de nosotros.

A modo de epílogo, se incluye un trabajo sobre la reconfiguración de las ecuaciones entre Estado, sociedad, tecnologías y escuelas a la luz de la experiencia traumática de la pandemia. Allí se enuncian algunos posibles escenarios y modelos teóricos de articulación entre lo presencial y lo virtual. También se proponen algunos ensayos de imaginación pedagógica para pensar un futuro que, a la vez que abierto, aparece sumamente incierto e inseguro.

En el conjunto de materiales convive una diversidad de posiciones, un abanico amplio y por momentos contradictorio que consideramos que enriquece la mirada y la comprensión de una realidad de por sí móvil y cambiante. Es un arco con el que buscamos expresar las múltiples voces del sector académico, con entonaciones plurales y variaciones. En el recorrido aparecen textos que revisan concepciones. Otros materiales están volcados al análisis de experiencias y procesos. No faltan escritos de cierto tono profético o que buscan construir lecturas de carácter prospectivo. Los capítulos están atravesados por posturas optimistas orientadas a transformaciones deseadas, así como por posiciones pesimistas que anuncian mayores desigualdades y abismos. Las variadas formas que asume esta obra colectiva tienen en común un objeto de análisis, centrado en el mundo de la educación –fundamentalmente argentina– en un contexto inédito, y también el compromiso para pensar formas de tramitar la emergencia.

No consideramos que estas voces agoten todos los análisis posibles ni el conjunto de las propuestas sobre las escuelas por venir. Esta aproximación debe ponerse en diálogo con otras miradas y perspectivas emergentes en este mismo momento: la visión de las familias y los estudiantes, la de los docentes y sus organizaciones representativas, así como las que se despliegan en el marco de las políticas públicas sectoriales.

Valga este libro, que busca ser crítico y comprometido con un horizonte de igualdad y justicia, como aporte desde una mirada centrada en el análisis que quiere ayudar a que este tiempo de espera vaya gestando algo nuevo. Queda también como documento de una época singular, de un tiempo extraño, en el que nos volvimos a reconocer frágiles y en que nos atrevimos a preguntarnos qué de lo que somos y lo que hacemos queremos y podemos cambiar.

Por último, queremos agradecer especialmente el trabajo comprometido del equipo editorial de la UNIPE, que supo acompañar y mejorar este proyecto, facilitando su puesta en circulación en el debate público en un tiempo récord, atendiendo a la necesidad de poner en palabra las situaciones complejas que atravesamos.

BIBLIOGRAFÍA

Derrida, Jacques

1992 *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo de duelo y la nueva internacional*, Madrid, Trotta.

Dussel, Inés y Pulfer, Darío

2018 «La digitalización de lo humano. Silencios y omisiones en el debate pedagógico», en *EDUforics*, 4 de julio. <http://www.eduforics.com/es/la-digitalizacion-lo-humano-silencios-omisiones-debate-pedagogico/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Levy, Pierre

2020 «Coronation», en *Pierre Levy's Blog*, 13 de mayo. <https://pierrelevyblog.com/2020/05/13/coronation/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Lowy, Michael

2003 *Walter Benjamin. Aviso de incendio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Thom, René

1976 «Crisis y catástrofe», en *Communications*, n° 25, «La notion de crise», París, Seuil.

Williamson, Ben; Eynon, Rebecca y Potter, John

2020 «Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency», en *Learning, Media and Technology*, vol. 5, n° 2, 2020. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641> [Consultado el 23 de julio de 2020].

Entrada:
el pasado en el presente

De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina

Pablo Pineau y María Luz Ayuso

EN *¿QUIÉN ROMPIÓ LAS REJAS DE MONTE LUPO?* (1984), Carlo M. Cipolla reconstruye las formas en que se combatió en esa localidad toscana la peste que la asoló en la década de 1630. En el contexto del convulsivo siglo XVII europeo, del surgimiento del racionalismo y de la ciencia moderna, pleno de crisis económica y guerras religiosas, el autor presenta las dimensiones sociales del desarrollo de esa enfermedad, lo que abarca desde las formas de trabajo y obtención del sustento hasta los debates entre los distintos poderes en pugna. Por ese entonces, el avance de las concepciones seculares sobre la existencia humana estaba cambiando las formas de comprender la vida, la muerte y la salud, concebidos como temas «terrenales» con cierto grado de independencia de lo religioso y lo satánico. En esa obra se presenta cómo la noción de «contagio» se diferenció de la de «castigo divino», cómo avanzó la posición de que la peste debía combatirse más con aislamientos que con procesiones, y que los cambios de conductas sanitarias debían sustituir o acompañar los rezos y arrepentimientos. Englobado en tendencias historiográficas contemporáneas como la microhistoria y los acercamientos a la literatura, ese escrito nos permite comprender y analizar las dimensiones sociales de los fenómenos médicos, y entender que las enfermedades infecciosas no son temas que involucran solo a microorganismos sino que suceden en un «aquí y ahora» social con consecuencias materiales y simbólicas en las poblaciones afectadas.

En el despliegue del sistema escolar de fines de siglo XIX y principios de siglo XX, las sociedades se propusieron la construcción de vínculos estrechos entre educación y salud basados en el saber científico. Se trata de vínculos que fueron cambiando con el tiempo y establecieron a la escuela como uno de los espacios privilegiados para potenciar dicho encuentro. De acuerdo a eso, en este artículo queremos detenernos en las marcas educativas de algunos episodios epidémicos desde el momento de la creación del sistema educativo moderno argentino hasta tiempos más actuales. Nos referimos a la «peste amarilla» de 1871, la «gripe española» de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009. En todos los casos buscaremos reconstruir, mediante el análisis de fuentes diversas, algunas de las formas en que estos episodios fueron atravesados y presentar sus consecuencias educativas como

una forma de comprender desde una mirada histórica la situación actual que estamos pasando.

LA PESTE AMARILLA DE 1871

En enero de 1871 estalló en Buenos Aires un fuerte brote de fiebre amarilla que cambió profundamente la historia de la ciudad y, por extensión, del país. Iniciada en el barrio de San Telmo, producto del hacinamiento y de las malas condiciones sanitarias, se esparció rápidamente a todo el tejido urbano y en pocos meses redujo su población en un 7% (Fiquepron, 2018). Entre las víctimas estuvo Fanny Wood, maestra metodista bostoniana, una de las pioneras que aceptaron la convocatoria de Sarmiento a ejercer su profesión en Argentina. En 1870, junto a sus compañeras, había fundado uno de los primeros jardines de infantes del país. Cuando se desató la peste, se refugió en el campo como buena parte de la población que podía hacerlo, pero regresó a la ciudad para cuidar a un enfermo que era miembro de la familia que la había recibido en su llegada (Houston Luiggi, 1959).

Pasado el pico de aquella epidemia, la necesidad de evitar nuevas manifestaciones de la peste fue uno de los principales vectores que ordenaron las políticas futuras en un país que se proponía modernizarse e integrar «el concierto de las naciones modernas». Los grupos intelectuales en el poder establecieron una articulación directa entre los dos enemigos a combatir para el progreso de la nación: la barbarie y la peste (Salessi, 1995). El higienismo, en cuanto teoría de la salud positivista que bregaba por una «ciudad sin males» (González, 2015), se convirtió en uno de los puntales del desarrollo del sistema educativo público, obligado a velar por el tema ante la «desidia» de las familias bárbaras, posteriormente agravado por la llegada de la inmigración inculta. Las normas educativas dictadas desde entonces instituyeron una fuerte relación entre educación y salud, y establecieron que las escuelas debían ocuparse de ambos temas. Por ejemplo, la Ley N° 1420 de 1884 sanciona en su Artículo 2° que «la instrucción primaria debe ser dada [...] conforme a los preceptos de la higiene», y en su Artículo 13°, que en «toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es además obligatorio para las escuelas la inspección médica é higiénica y la vacunación y revacunación de los niños en períodos determinados» [sic].

Buenos Aires se preparaba para dar el salto de ser «la gran aldea» a convertirse en la «París de Sudamérica» de acuerdo a esos preceptos. A la par que se saneaba la ciudad con el objetivo de que dejara de ser «subterránea y asquerosa» por la cantidad de pantanos y bañados que quedaban aún, se establecía la ubicación alejada de baños y espacios sanitarios en las escuelas y otros espacios públicos. Valores como la ventilación, la aireación, la claridad y la luminosidad ordenaron a las nuevas edificaciones educativas en combate con la humedad, la oscuridad y el encierro previos (Grementieri y Schmidt, 2010).

En 1886, en parte como respuesta a un brote de cólera, el Consejo Nacional de Educación creó su Cuerpo Médico Escolar (Battolla y Bortz, 2007), que creció

rápidamente y cobró mucha influencia (Puiggrós, 1990). Como consecuencia, el discurso médico y sus portadores fueron tomando cada vez más poder de acción y decisión dentro del sistema educativo, y las explicaciones basadas en términos médicos y biológicos tales como *salud*, *contagio*, *anormalidad*, *prevención*, *herencia*, *profilaxis* y *curación* se presentaron reiteradamente en los discursos enunciados por las autoridades educativas para justificar las políticas adoptadas.

En esas décadas, los médicos se convirtieron en los «intelectuales» de Estado capaces de guiar toda política mediante la identificación de los problemas sociales como «enfermedades» a curar (Ferro, 2010). La medicina dejó de ser exclusivamente un saber profesional especializado en el curar para volverse un factor esencial de civilización y progreso. Los médicos no solo debían sanar a los enfermos individuales, sino a todo el organismo social por la aplicación de su conocimiento científico. Probablemente, el mejor ejemplo en el terreno educativo fue el ejercicio de la presidencia del Consejo Nacional de Educación por parte de José María Ramos Mejía, reconocido médico dedicado a las enfermedades mentales, entre 1908 y 1914. Como sostiene Horacio González (2015) al analizar su obra, «el hospital fue la otra cara del Consejo Nacional de Educación».

LA GRIPE ESPAÑOLA DE 1918

Mediante la imposición, el aliento o la aceptación, la cultura de la higiene se volvió un dato insoslayable de la experiencia moderna en América Latina (Armus, 2002). De acuerdo a esto, la Argentina de las primeras décadas del siglo XX la exhibía como una de sus marcas distintivas. Al lado del higienismo se desplegó otro saber con anhelos de cientificidad y alta carga de racismo: la eugenesia, presente en el clima de época en todo su espectro político e ideológico. Su objetivo era el mejoramiento biológico de la humanidad mediante el control de la reproducción humana por el estímulo de «los más aptos» y, sobre todo, por la inhibición de los considerados «inferiores» (Palma, 2008). Se presentaba como respuesta a uno de los efectos no deseados del progreso, por el que las condiciones de vida modernas dificultaban la influencia selectiva de la muerte sobre los menos aptos. Esto acarreaba fuertes problemas para toda la humanidad al dificultar el funcionamiento de la «selección natural».

Véase el siguiente ejemplo. En 1903, luego de un viaje a Europa donde estudió sus sistemas educativos, Carlos Octavio Bunge, otro destacado médico, funcionario por entonces del Consejo Nacional de Educación, publicó un trabajo llamado «La educación de los degenerados», donde lamentaba que los nuevos tiempos habían hecho desaparecer «aquellas grandes, periódicas, continuas y saludables purificaciones [como] la Inquisición, la peste y la guerra» que depuraban la raza, por lo que era necesario implementar políticas más «humanitarias» –como la fundación de instituciones específicas controladas por el poder médico– para atender a ese nuevo peligro (en Ferro, 2010).

Aguiar (2017) sostiene que el siglo XX produjo una nueva sensibilidad ante la muerte. Ya no se trataba de «la mansa aceptación» previa, producto de la resig-

nación ante lo inevitable. La nueva sociedad comenzaba a creer que podía eludir el fin de la vida desplazándolo hacia delante lo más que se pudiera mediante los avances que traía el progreso. Pero la década de 1910 sacudió este escenario. La Gran Guerra destruyó la promesa de orden y progreso, mientras que las ametralladoras y trincheras acercaron a la muerte bajo nuevas formas. En ese contexto mundial, en los meses de mayo y junio de 1918 llegaron al país noticias de que una nueva gripe, llamada «española», estaba asolando a la población adulta joven de Europa. Poca importancia se le dio originariamente al tema, hasta que en octubre de ese año se manifestaron en Buenos Aires los primeros casos. Su impacto fue dispar y se desarrolló en dos oleadas: la primera hacia fines del año 1918, afectando mayormente a la región central y el litoral, y una segunda en el invierno de 1919, que se esparció por todo el país y afectó más fuerte a su zona norte. Probablemente, esa gripe ingresó por el puerto y se distribuyó gracias a la movilidad de población que permitía la potente red ferroviaria de entonces (Carbonetti, 2010).

En los últimos meses de 1918 se tomaron un conjunto de medidas para combatirla que también afectaron la vida escolar. Se ordenó que se limpiara el Riachuelo y que se examinara a los inmigrantes que llegaban desde Europa, enviando a la isla Martín García a quienes presentaran síntomas. También se prohibieron reuniones, procesiones, visitas a los cementerios –ante la cercanía del Día de Todos los Muertos– y actividades culturales en lugares de diversión como los teatros y los *music hall*. El 31 de octubre se decretó la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos (circular 291/18 del CNE), en parte estimulada por los altos niveles de inasistencias, y el 6 de noviembre se determinó el fin del año lectivo (circular 295/19 del CNE).

Un muy interesante relato de su impacto educativo nos deja Florencio Escardó en su obra *La casa nueva* de 1963, una especie de *Juvenilia* de su paso por el Colegio Nacional de Buenos Aires por ese entonces. Vale la pena reproducir aquí algunas partes:

Hacia mediados del invierno [de 1918] la gente empezó a enfermarse de «trancazo», cuadro constituido por fiebre, dolores múltiples y mutantes [...]. En general, el estado agudo duraba diez o doce días, pero la convalecencia era lenta y los afectados tardaban mucho en poder volver a la vida normal [...].

En el Colegio la repercusión fue paulatina, comenzaron a faltar algunos profesores y de más en más los estudiantes; la simultaneidad de las ausencias trajo el desconcierto, había días que de cuatro clases solo se dictaba una y divisiones a las que, de golpe, dejaron de asistir el ochenta por ciento de los estudiantes; también los empleados administrativos y el personal de limpieza. Se fue constituyendo un curioso estado de desolación y de resignación muy difícil de explicar: se decía «es la gripe» como la total explicación [...].

Algunos muchachos faltaban intermitentemente y explicaban: «A mí no me dio, pero soy el único que está levantado en mi casa; la sirvienta

está enferma y yo tengo que atender a todos. Hoy vine porque se levantó mi mamá». La frase traducía la realidad, no hubo una sola familia que no recibiese la visita del morbo, y en muchas los chicos tenían que hacer de enfermeros y hacer mal que mal las tareas domésticas [...].

La clausura de las escuelas complicó mucho la vida familiar de los niños, pues el miedo hacía que se les mantuviese encerrados en las casas. Nuestro Colegio también fue clausurado, y se dio por aprobado el curso a todos los alumnos que hubieran alcanzado un promedio de cuatro puntos. La gripe pasó, pero pienso que en algunos aspectos la enseñanza padece aún sus secuelas (Escardó, 1963: 114-116).

Como bien señala Escardó, no fueron menores esas marcas. Junto a los discursos que culpabilizaban a los inmigrantes y a los sectores populares sobre esta situación, se fortalecieron las recomendaciones sobre el control de prácticas «antihigiénicas» comunes en la vida escolar como tomar mate y saludarse o demostrar afecto con besos. Escardó cuenta además una modificación que cambió la historia de la escuela media. En 1918 fueron suprimidos los exámenes finales obligatorios de todas las asignaturas y comenzó a implementarse el sistema de promoción por «promedio» que rige hasta la actualidad.

LA EPIDEMIA DE POLIOMIELITIS DE 1956

Casi cuarenta años después, en una Argentina muy distinta, se desató un fuerte brote de una enfermedad que afectaba especialmente a la infancia. La poliomielitis, por entonces una enfermedad endémica en el país, tomó dimensiones de una epidemia que registró aproximadamente 6.500 casos (Testa, 2018).

Poco tiempo antes, durante los dos primeros gobiernos peronistas, se había producido un destacado avance en estas cuestiones. Se puso en marcha un Plan Sanitario a cargo del Dr. Ramón Carrillo, primero como secretario y luego como ministro de Salud Pública, quien desarrolló un destacable proyecto de salud pública basada en la prevención y la atención primaria (Pastoriza y Torre, 2002). En ese marco, se fortalecieron las acciones de Sanidad Escolar (creada como Oficina en 1930, a partir del Cuerpo Médico Escolar, y vuelta Dirección en 1948), que llevó importantes medidas de políticas sanitarias como la implementación de cédulas escolares, fichas de salud y, especialmente, la llamada «libreta sanitaria» (Cammarotta, 2011). Esto redundó en mejoras notables de las condiciones de salud de la población escolarizada con cambios respecto a la comprensión de términos como enfermedad, curación y –sobre todo– prevención, así como una especial conciencia sanitaria bastante difundida en toda la sociedad.

Distintas medidas fueron tomadas para combatir el nuevo brote de la enfermedad en el muy convulsionado contexto político de 1956. En primer lugar, el gobierno de facto no dudó en culpar al peronismo por esta situación que consideró consecuencia de «desidia» previa, a la vez que utilizaba la gran dotación de recursos públicos recibidos para combatir la enfermedad. Por ejemplo, las dependen-

cias de lo que habían sido la Ciudad Infantil y la Ciudad Estudiantil de la Fundación Eva Perón –ubicadas en el barrio de Belgrano– fueron otorgadas a la Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado, recientemente creada (Testa, 2018).

Mientras se esperaba una cura que comenzó a llegar poco tiempo después, con la vacunación masiva, la gente respondía con medidas basadas en indicaciones médicas o en el saber popular, como recluir a los niños pequeños en las casas, baldear las veredas con lavandina, pintar con cal los cordones de la calle o el tronco de los árboles, y colgar una bolsita de alcanfor del cuello de los chicos, quienes en los casos en que se podía eran trasladados a lugares más seguros. También se aconsejaba ingerir solo alimentos cocidos y leche hervida, además de evitar la acumulación de aguas estancadas y otros elementos que favorecieran la cría de insectos.

En la mayoría del país el inicio de las clases se postergó al mes de mayo. En los lugares más afectados, la interrupción se extendió hasta las vacaciones de invierno. El nivel universitario no tuvo modificaciones, ya que se consideraba que ese grupo etario estaba exento de contraer la enfermedad.

En el proyecto «Espacios de Memoria» de la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hemos podido recopilar algunos testimonios sobre el tema mediante un posteo en Facebook (<https://www.facebook.com/archivo.esuelamarianoacosta>). En su conjunto, los testimonios recuerdan el fuerte impacto en la comunidad y confirman varios de los elementos ya presentados. Reproducimos algunos aquí:

Como el brote se localizó en las grandes urbes [...] los niños eran llevados fuera de las ciudades, en general por tíos. En Tandil, donde vivo, llegaron muchos grupos familiares que se quedaron hasta que el panorama se aclaró en julio. (Alejandro)

Yo tenía dos años largos, y mi mamá estaba embarazada de mi hermana. [...] recomendaron alejarse de la Ciudad de Buenos Aires, por lo que mi mamá y yo nos fuimos por varios meses a San Clemente del Tuyú [...] Vivíamos en un chalet que nos habían prestado, y mi papá viajaba fin de semana por medio a visitarnos. (Daniel)

Recuerdo perfectamente esa epidemia. Mis padres nos llevaron a mi hermana y a mí a pasar esa temporada al recreo que la Cooperativa de Carniceros tenía en Luis Guillón [...] También recuerdo las pintadas con cal y las bolsitas de alcanfor. (Horacio)

Con algunas amiguitas del barrio, y supongo que sin entender mucho del tema, pintábamos cordones y troncos de árboles de la cuadra con desinfectante. También recuerdo que no teníamos clases. (Nora)

Los niños no podíamos salir de casa. La bolsita con la pastilla de alcanfor, que era renovada periódicamente, solo nos la sacaban para bañarnos. Mi

madre y las vecinas de la cuadra lavaban los patios y veredas con acaroína, que también vertían en las rejillas. (María Leticia).

Recuerdo que me aplicaron la vacuna Salk en la escuela de Constitución 4154. No me agradó el pinchazo. Luego, cuando llegó la Sabín oral (unas gotas en un terrón de azúcar), todo fue más fácil. (Enrique)

La aparición de la vacuna inyectable Salk en 1956 permitió empezar a controlar la situación. La *Revista de Sanidad Escolar* de agosto de ese año informó sobre la organización de una campaña de vacunación con base en las escuelas, en la que tuvieron una participación muy importante directivos y docentes. En 1959 fue promulgada la Ley de Vacunación Obligatoria N° 15010, que estableció su obligatoriedad y gratuidad en todo el país para los niños de hasta catorce años y para las mujeres embarazadas durante los últimos seis meses de la gestación. La situación se volvió a modificar a fines de 1963, cuando se difundió la aplicación de la vacuna oral Sabin (Veronelli y Veronelli Correch, 2004).

La pandemia también implicó un fuerte estímulo posterior a las políticas de rehabilitación de los afectados. Si bien en su origen esto fue utilizado como herramienta política para fortalecer la imagen pública del gobierno militar, se pusieron en funcionamiento un conjunto de instituciones que prosiguieron sus trayectorias a través de los años, ampliaron sus acciones y estimularon los procesos de profesionalización del campo de la rehabilitación (Testa, 2018).

LA «GRIPE PORCINA» DE 2009

En abril de 2009 comenzó una nueva epidemia en América del Norte que en breve alcanzó estatus de pandemia. Se presentaba en el nuevo escenario mundial y nacional del siglo XXI el virus gripal A (H1N1), también llamado «gripe porcina», que dejó un saldo de 626 muertos en el país (Gérvas, 2010).

En mayo de ese año, junto a la detección de los primeros casos, se tomaron las primeras medidas para evitar su propagación, como el armado de un Comité de Crisis, el refuerzo de controles en las fronteras y aeropuertos, la reserva de dosis de medicamentos, el aumento del presupuesto del Ministerio de Salud de la Nación, el otorgamiento de licencias extraordinarias a embarazadas y grupos de riesgo, y la suspensión de vuelos provenientes de México, un país donde la enfermedad se había manifestado en forma muy notable.

En mayo se detectaron los primeros casos por contagio local en algunas escuelas y colegios de la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y se procedió a su cierre preventivo. Esta situación se repitió en otras instituciones educativas, donde se tomaron las mismas medidas. Finalmente, a comienzos de julio se decidió la suspensión de las clases en todas las provincias del país –en algunos casos, por adelantamiento de las vacaciones de invierno– que se mantuvo por todo ese mes, y que también afectó a algunas universidades, como la Universidad de Buenos Aires (UBA).

A diferencia de casos anteriores, el momento del año en que se decidió la suspensión de clases permitió establecer algunas medidas para garantizar la «continuidad pedagógica». Hubo que modificar las agendas institucionales, establecer instancias de acompañamiento. Muchos docentes prepararon materiales y cuadernillos, en gran parte utilizando los medios digitales con los que se contaba en una época en las que las redes sociales empezaban a expandirse. Los relatos del ya mencionado proyecto «Espacios de Memoria» también dan cuenta de esta situación. Veamos algunos ejemplos:

El cuaderno de primer grado se transformó en una especie de diario de lo que cada día hacía cada niña/o en casa. Luego fue compartido al regreso de las vacaciones. (Inés)

En casa, aún tenemos ese diario. Al volver, el profe Jorge de 1ºA se los firmó junto al dibujo del conejo matemático. Para nosotros fue transitar el 1º grado de Felipe y que me internaran una semana con todo el tratamiento por gripe A... Siempre recordamos el gran acompañamiento que tuvo la escuela para con mi hijo. (Julia)

Los profesores trabajábamos vía correo electrónico. No había Google Docs, así que, en mi caso, Matemática, los chicos hacían los ejercicios, los escaneaban y me los mandaban. Yo abría uno por uno los correos, corregía, explicaba los errores uno por uno en Word y los mandaba. Entre las dos escuelas tenía cinco cursos... ¡Eso era una locura de trabajo! (Estela)

El regreso a clases se produjo en agosto, con el fortalecimiento de medidas de control y prevención como la limpieza profunda de sanitarios y lugares comunes. Por unos meses se estuvo con el miedo de un retorno de esa situación, lo que afortunadamente no se produjo. Esto permitió que ese año escolar, con unas vacaciones de invierno más largas que los anteriores, no terminara muy distinto a como se lo había previsto.

A MODO DE CIERRE

Las enfermedades también forman parte de la historia de la educación como fenómenos que han dejado marcas de distinto impacto en el derrotero pedagógico. Por eso, en este trabajo hemos buscado presentar cuatro momentos donde diferentes enfermedades modificaron la situación general y educativa del país. No solo fueron diferentes los males a enfrentar y sus impactos sanitarios, sino los momentos sociales y educativos en que se manifestaron. Cada una de ellas modificó de formas diversas al sistema y a las instituciones escolares, alteró la vida de los docentes y alumnos, propuso desafíos pedagógicos y dejó marcas más o menos profundas que condicionaron sus futuros.

Si alguna ganancia tienen estos estados críticos, es que nos ofrecen una oportunidad única para hacer evaluaciones de las situaciones escolares y educativas, tanto las previas como las que se producen durante y después de esos episodios. Nos toca hoy enfrentar un nuevo escenario con similitudes y diferencias con los anteriores. Uno de los elementos comunes en todos los casos, junto al reforzamiento de prejuicios, es que las nuevas desigualdades generadas por la situación se montaron y profundizaron sobre desigualdades previas, y que las formas de comprender nociones como la enfermedad y la salud se articulan con procesos sociales de inclusión y exclusión de determinados grupos e individuos.

Esta rápida revisión de la historia de la relación entre educación y enfermedades también permite conocer y analizar los dispositivos originales que se activaron para paliarlas. El mejoramiento de las condiciones sanitarias generales en los primeros casos, la profundización de las acciones de educación especial en la década de 1960, y las formas de acompañamiento con las tecnologías disponibles en 2009 son ejemplos de esto último. Esperemos que en el caso que estamos atravesando podamos ser capaces de recuperar las mejores experiencias que se generen y potenciarlas en el futuro para ubicarlas en esas series.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, Betina

- 2017 «Representaciones de la muerte en los textos escolares de principios del siglo XX», en Pineau, Pablo; Serra, María Silvia y Southwell, Myriam (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, Buenos Aires, Teseo, pp. 49-62.

Armus, Diego (ed.)

- 2002 *Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en la América Latina moderna*, Buenos Aires, Norma.

Battolla, Julián y Bortz, Jaime

- 2007 «Los orígenes de la salud escolar en Buenos Aires», en *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, vol. 27, n° 2.

Cammarotta, Adrián

- 2011 «El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas salud y las cédulas escolares», en *Propuesta Educativa*, año 20, n° 35, junio, pp. 113-120.

Carbonetti, Adrián

- 2010 «Historia de una epidemia olvidada. La pandemia de gripe española en la Argentina, 1918-1919», en *Desacatos*, n° 32, México, enero-abril, pp. 159-174.

Cipolla, Carlo M.

- 1984 *¿Quién rompió las rejas de Monte Lupo?*, Barcelona, Muchnik.

Dirección General de Sanidad Escolar del Ministerio de Educación y Justicia

- 1956 «Comisión Nacional de Lucha contra la Poliomielitis. Instrucciones para la Campaña de Vacunación», en *Revista de Sanidad Escolar*, año 1, n° 2, agosto, Buenos Aires, pp. 61-62.

Escardó, Florencio

- 1963 *La casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires, Campano.

Ferro, Gabo

- 2010 *Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*, Buenos Aires, Marea.

Fiquepron, Maximilano

- 2018 «Lugares, actitudes y momentos durante la peste: representaciones sobre la fiebre amarilla y el cólera en la ciudad de Buenos Aires, 1867-1871», en *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, vol. 25, n° 2, pp. 335-351.

Gérvas, Juan

- 2010 «De las vacunas a la gripe A (H1N1): ¿precaución y prevención sin límites?», en *Salud Colectiva*, n° 6, pp. 133-136.

González, Horacio

- 2015 «El problema del higienismo», en Biblioteca Nacional Mariano Moreno, *Positivismo argentino: simuladores de la razón*, Buenos Aires, BNMM, pp. 3-8.

Grementieri, Fabio y Schmidt, Claudia

- 2010 *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975*, Buenos Aires, Pamplatina.

Houston Luiggi, Alice

- 1959 *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Ágora.

Palma, Héctor

- 2008 «Eugenesia y educación en la Argentina», en Carbonetti, Adrián y González Leandro, Ricardo (eds.), *Historias de salud y enfermedad en América Latina*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados-Conicet, pp. 231-252.

Pastoriza, Elisa y Torre, Juan Carlos

- 2002 «La democratización del bienestar», en Torre, Juan Carlos (dir.), *Nueva Historia Argentina*, t. 8, *Los años peronistas (1943-1955)*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 257-312.

Puiggrós, Adriana

- 1990 *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Salessi, Jorge

1995 *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Testa, Daniela Edelvis

2018 *Del alcanfor a la vacuna Sabin. La polio en Argentina*, Buenos Aires, Biblos.

Veronelli, Juan Carlos y Veronelli Correch, Magalí

2004 *Los orígenes institucionales de la Salud Pública en la Argentina*, Buenos Aires, Oficina Panamericana de la Salud.

Miradas epocales

Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina

Adriana Puiggrós

LA PANDEMIA ENCONTRÓ A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región. Argentina y México conservaban la integridad de sus sistemas, en gran parte por la lucha de sus docentes, por la necesidad social de la educación pública y por aspectos persistentes de la consistencia histórica de sus instituciones de educación formal. En tanto, la desigualdad del derecho a la educación se verificaba en todos los países, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial. No obstante, las prospectivas internacionales mostraban una tendencia a la universalización de la educación primaria y media en pocas décadas, aunque relativa a las inestables políticas socioeconómicas y educativas. En su conjunto, la educación latinoamericana recibió la pandemia debilitada y retrasada en la realización de cambios que requería de manera inminente, al mismo tiempo que se verificaba un voraz avance del mercado.

En un texto escrito pocos meses antes de que se declarara la pandemia de covid-19, comencé planteando una pregunta crucial, que le debemos a un alumno de Friedrich Nietzsche: «¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?». Es la preocupación de un joven estudiante angustiado por el curso de una historia que, en ese preciso momento, no anuncia situaciones catastróficas inmediatas. La situación que estamos atravesando ha actualizado ese interrogante, que en su enunciación está cargado de dramatismo:

- La familia, el trabajo y la educación habían tardado tres siglos en diferenciarse y recién alcanzado una identidad institucional con la Revolución industrial y la consolidación de los Estados nación. Al comenzar la tercera década del siglo XXI, la organización hegemonizada por el capitalismo financiero internacional sobre nuevas bases tecnológicas había afectado seriamente a las instituciones de la modernidad. El trabajo virtual y a destajo y la desescolarización avanzaban y amenazaban, respectivamente.

- Recientemente ocurrió que a causa de las medidas sanitarias indispensables contra la pandemia, aquellas instituciones se vieron superpuestas y confundidas. Fue necesario cerrar las escuelas, que la enseñanza formal y el trabajo se trasladaran a los hogares. Al mismo tiempo, la crisis económica mundial en ciernes se profundizó alcanzando uno de los niveles más altos de la historia del capitalismo.
- Solamente los ambientalistas y algunos estudiosos de la prospectiva tenían en su imaginario la posibilidad de una situación catastrófica del orden natural que contuviera la potencia de cambiar el mundo. Para el sentido común, se trataba de una fantasía o de una exageración. Los escasos educadores ambientalistas venían luchando para escapar a los intentos de conformar la educación ambiental como una materia más, o como ingeniosas actividades recreativas o limitadas a acciones domésticas, en lugar de considerarla un área transversal, cuyos saberes afectarían todo tipo de conocimientos.
- Declarada la pandemia, los medios de comunicación adoptaron la perspectiva de que «todo será distinto», «nada seguirá igual», como si la posibilidad fuera que un día se anunciara la vacuna contra el virus y despertáramos en el mundo ansiado o temido, en una escena sin continuidad con el pasado y de incierto futuro. Tal suposición encierra una negación y un desconocimiento de la historia, biográfica y social.
- El abismo al que se refiere el alumno de Nietzsche hace referencia al pasaje entre el clasicismo y la modernidad, y entre las generaciones. Empero en la situación actual son varias las paradojas: se ha puesto en evidencia ante todos los humanos su carácter de tales, más allá de generaciones, nacionalidades, etnias, lenguas o clases sociales. ¿La emergencia ha disminuido o profundizado los abismos? Seguramente ambas cosas. En algún lugar de la conciencia colectiva debe quedar una marca de lo que es irremediamente compartido, pero en el marco de sociedades que serán más desiguales: los pobres, más pobres, y los ricos, más ricos.
- Hay amplia información sobre el sufrimiento de los adolescentes por las medidas restrictivas que requiere la prevención del contagio de coronavirus. En el crucial momento de su vida, cuando estaban asomando al mundo y buscando construir el propio, desprendiéndose y diferenciándose de su familia, su supervivencia depende de que se encierren con esta última. El hacinamiento, el acoso, la incompatibilidad de caracteres y de comportamientos entre las generaciones producen, sumadas al encierro necesario, depresiones y un aumento del número de suicidios de adolescentes en varias provincias argentinas.
- Resulta sin embargo notable el resultado de la «Encuesta covid-19», realizada por Unicef (2020). En el citado estudio, se expresa que «el módulo de percepciones y actitudes frente a la cuarentena muestra que el 96% de la población considera que la cuarentena evitará el contagio de covid-19 y el 99% de las y los adolescentes considera que las medidas son necesarias. Asimismo, es importante destacar que el 95% de los hogares indica que pueden cumplir con las medidas de aislamiento social».

- ¿Qué ocurrirá con los adolescentes cuando estén liberados? ¿Estarán en condiciones de regresar al ámbito escolar en el cual ya anteriormente les resultaba difícil permanecer? ¿En qué términos abordarán la pregunta del estudiante de Nietzsche unos y otros adolescentes, los ricos y los pobres, los que tengan condiciones socioeconómicas, familiares y psicológicas para retornar a las instituciones educativas y los que no; aquellos que estuvieron conectados a los dispositivos de contacto con la escolaridad y los que no tuvieron acceso a los programas por TV, a la radio, los cuadernillos u otros materiales impresos, los portales, o al simple llamado telefónico o mensaje del maestro o la maestra?
- Resulta de especial interés estudiar las posibilidades diversas de articulación entre los pensamientos, las ideas, los sentimientos, las experiencias adquiridas por los adolescentes en el período de pandemia, con el discurso escolar. Es posible sostener la hipótesis de numerosas fisuras, contradicciones y sobre todo insuficiencias por parte del currículum y de la lógica disciplinaria instalada anteriormente. Esto es, considerando a los chicos desde los 11 hasta los 18 años, lo cual afecta no solamente a la enseñanza media, sino a los últimos grados de la primaria.

EL ESTADO DEL SISTEMA ESCOLAR

En muchos países el sistema escolar, que debió detener su trabajo, llevaba casi cumplidos algunos de sus mandatos fundadores al haber alcanzado la universalización de la educación primaria y en cuanto a la secundaria de más de la mitad de los adolescentes. En una prospectiva lineal la escolarización llegaría a cubrir a la totalidad de la población. Tal trayectoria, como es sabido, es sin embargo desigual y en las últimas décadas ha sido impactada por la irrupción de otras mediaciones educativo-comunicacionales. Cuando se declaró la pandemia ya estaba instalada la confrontación entre el mercado de educación virtual, aparentemente centrado en el autoaprendizaje de los alumnos y el modelo escolar asociado a la enseñanza por parte del maestro. La educación virtual de mayor impacto comercial se sustenta en la palabra de un potente comunicador y restringe la intervención de los educandos a formatos prescriptos.

Con la interrupción de las clases presenciales, las ventas del mercado de educación virtual subieron exponencialmente entre los sectores menos afectados por la crisis, en tanto millones de niños/as, adolescentes y adultos educándose quedaron con las manos vacías. Las escuelas de élite continuaron sus actividades *online*, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado. En el otro extremo, los alumnos perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp).

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. En situaciones corrientes, el abandono escolar es el resultado de un proceso en el cual

ese hecho es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación. Durante la pandemia miles de chicos latinoamericanos, especialmente estudiantes de la enseñanza media, estaban en alguno de los momentos enumerados. Lograr que un niño o un adolescente regrese a la escuela que no ha sabido retenerlo es una tarea muy difícil. Veremos cómo ellos deconstruyen la actual circunstancia, si la viven como ajena a la «voluntad» escolar o se sienten abandonados. En todo caso, es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable de abandono escolar.

Pese al ángulo oscuro que acabo de señalar, existen elementos alentadores que parten de la reacción positiva de muchos gobiernos, así como especialmente de la comunidad educativa. Ante la repentina pandemia era posible una retracción educativa. Maestros, alumnos y autoridades podrían haber renunciado a toda intervención, a todo intento de continuar el proceso de enseñanza, dejando caer la educación pública.

LAS VICISITUDES DEL REGRESO

Cuando repentinamente los vínculos pedagógicos se suspendieron, quedó a la vista la importancia de las instituciones educativas. Los sectores medios, críticos frecuentes del Estado, reclamaron que este último se hiciera cargo de remediar la nueva circunstancia. Frente a ese pedido algunos gobiernos difirieron en su respuesta, lo cual acarreó consecuencias que habrán de dejar marcas sociales, demográficas, económicas y culturales. El mapa educativo habrá cambiado y encontraremos semejanzas entre los países en los cuales el Estado intervino decididamente en el control de la pandemia y en la continuidad de la educación (de distintas maneras) y aquellos que negaron el problema y abandonaron la población a su suerte, o lo menospreciaron y no hicieron todo lo correspondiente. En la decisión sobre una u otra estrategia se jugó la salud de la población y la continuidad de la educación formal. Mientras el espacio público sanitario abandonado por algunos gobiernos se llenó de enfermos abandonados a su suerte, la educación pública se contrajo, abriendo paso al mercado. Por el contrario, los gobiernos responsables estimularon la investigación científica y tecnológica en torno al fenómeno de la pandemia y numerosos temas vinculados o derivados; así como readecuaron la organización del ciclo escolar y motivaron la irrupción de iniciativas educativas que llevaban mucho tiempo contenidas.

En la Argentina es notable la coincidencia entre docentes, sindicatos y autoridades en referencia a innovaciones que reclaman todos los niveles y modalidades de la educación. El cambio de reglas de la vida cotidiana, a causa de la prolongada cuarentena obligatoria, había descolocado a los actores impactando en los roles tradicionales. A los familiares se les adjudicaron tareas de los docentes y tuvieron

que lidiar con la enseñanza de materias escolares que generalmente desconocían. Muchos docentes multiplicaron sus acciones referidas a la provisión de alimentos y otras ayudas sociales. Si bien ya lo hacían en una proporción significativa de escuelas, la acción se multiplicó y cambió su forma, dado que la imposibilidad de reunir a los alumnos en comedores escolares obligó a idear otras formas de hacerles llegar la alimentación.

La mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos. Desde el primitivo uso del teléfono o de notas entregadas con el paquete de comida para hacer llegar tareas escolares a los chicos, hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio. El salto tecnológico fue desigual e inorgánico, pero muy amplio. La relación entre la experiencia urbana y rural se vio alterada: en una reunión virtual con directivos rurales de todas las jurisdicciones argentinas, la experiencia de estos últimos se mostró enormemente valiosa. Los docentes llegan en viejos autos, en carro o a caballo una vez a la semana, hay escuelas donde vive y atiende a los chicos un solo maestro, hay escuelas albergues donde se enseña con una modalidad dual.

Surgieron con naturalidad aspiraciones que habrían sido escandalosas años atrás entre los equipos técnicos y directivos de las provincias, acostumbrados a discutir cambios en los contenidos sin afectar nunca la estructura académica e institucional. El piso se había movido y no se podrían retomar en el regreso los mismos criterios de agrupamiento, ni la planificación de actividades repetida año tras año, ni el orden de los contenidos, ni la manera de administrar la escuela. La sensación compartida era que nada volvería a ser como antes, que se abrió la oportunidad de realizar cambios en núcleos duros del sistema escolar, al mismo tiempo que los más conservadores manifestaban dudas sobre esa posibilidad. La perspectiva más realista nos lleva a suponer que habrá distintas situaciones, que ya está presente la fuerza de la inercia que trata de llevar las aguas a su viejo cauce, pero también que se rompieron moldes y abrieron fisuras imposibles de reparar.

Lejos de retraerse, los gobiernos nacional y jurisdiccionales (estadales), paralelamente a las primeras medidas de control sanitario, emprendieron la producción de contenidos educativos por diversos soportes tecnológicos. El Ministerio de Educación de la Nación ha entregado ya veinte millones de cuadernillos, de 48 páginas cada tres semanas, para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial. También 16 horas de televisión y 8 de radio semanales coordinadas con los cuadernillos. Muchas provincias replicaron localmente esas acciones, sumándolas a las de carácter nacional. La situación de pandemia abrió el espacio para la producción de contenidos por parte de un Estado responsable, al mismo tiempo que, como en cada oportunidad en que aquel intenta producirlos en cualquier formato, la prensa de derecha reaccionó negativamente de manera violenta; el atacar la producción de textos por parte del Estado ha sido siempre uno de sus temas privilegiados.

Muchas de las acciones educativas que emergen denotan rasgos de escolanovismo, corriente que tiene importantes antecedentes en el país, aunque es-

tuvo lejos de conquistar la conducción del sistema escolar. Desde principios de la década de 1970, entre los sectores progresistas de la educación se combinó la herencia escolanovista con la corriente freireana. Entre el 2003 y el 2015¹ hubo un amplio campo político para su despliegue, aunque sin que se alcanzara a cambiar estructuralmente el sistema escolar. Este último había cerrado compuertas en años anteriores para defenderse de fuerzas retrógradas, pero tampoco puede negarse su propia resistencia a transformaciones que alteren positivamente el modelo instalado. Empero, la pandemia puso a la vista que no todo era rechazo detrás de los muros del sistema e incluso que había estado contenido cierto entusiasmo por nuevas prácticas y perspectivas educativas.

Al mismo tiempo, en los medios de comunicación comenzó a usarse una categoría, «nueva normalidad», que expresa la alarma ante posibles desviaciones de los vectores antes establecidos.

Ese apresurado llamamiento al orden alerta respecto de las fuerzas dispuestas a evitar el impacto de novedades (pedagógicas y político-educativas en el tema que estamos tratando). Cabe preguntarse qué es lo que apresuradamente se quiere encauzar. La «normalización» de situaciones de sometimiento es uno de los potentes instrumentos con los cuales han contado los poderosos en todos los tiempos; y en el nuestro, mediante los medios de comunicación. Por eso es necesario advertir, en primer lugar, que la «nueva normalidad» no vaya a resultar normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa.

LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El sufrimiento que causa la pandemia es desigual en términos socioeconómicos en el mundo, lo cual coloca en situaciones distintas a las poblaciones, en vistas al reingreso a la actividad escolar presencial. Lo mismo ocurre en la Argentina. En los últimos años se ha difundido el elogio a la resiliencia, una categoría que contiene la negación del carácter social y político de las diferencias en aquellas situaciones. Pero no es la resiliencia el término que debe ocupar a los educadores, sino la capacidad popular (colectiva, grupal, cultural) de luchar contra la adversidad, y adquirir nuevos saberes.

Respecto al regreso a clases, se tratará de una situación postraumática que ya se está presentando en varios países con momentos de retroceso, instalada en las sociedades sin término al menos hasta que se haya conseguido dominar el virus. Atendiendo la imagen del virus como mensajero, expresada por el intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos,² el sistema educativo deberá

1. Gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.

2. Boaventura de Sousa Santos, en el panel de inauguración del acto por el 150 aniversario de la Escuela Normal de Paraná, Entre Ríos, Argentina, 18 de junio de 2020.

tener la capacidad de adecuarse a situaciones inesperadas pero sobre todo a la comprensión de una situación en un ambiente desequilibrado. El mensaje lo advierte, así como lo hace respecto de sus causas humanas. Los cuerpos quedan expuestos tanto a la enfermedad como a nuevas acciones disciplinarias, algunas de las cuales hacen a la supervivencia colectiva, pero otras asoman jugando con el poder. Los restos del higienismo están aún presentes: en la escuela argentina los chicos toman distancia extendiendo el brazo, deben separar sus cuerpos, no rozarse, usan guardapolvos blancos. El higienismo disciplinario sobrevivió a la lucha contra las fiebres y pestes anteriores a las vacunas y los antibióticos. Por eso los educadores han de cuidar que un nuevo higienismo de aquel tipo no sobreviva a la pandemia del siglo XXI.

En el mismo orden de preocupaciones está el problema de las disposiciones de agrupamiento de los alumnos necesarias para evitar contagios, entre las cuales está disminuir drásticamente el tamaño de los grupos. Partiendo del hecho de que no existe presupuesto para construir escuelas o aulas, las alternativas no son infinitas y oscilan entre agregar en carácter de aulas anexas espacios de instituciones sociales, diversas formas de alternancia en la concurrencia (semanas alternadas, horarios variados) y combinaciones de actividades presenciales y virtuales. Cualquiera de esas posibilidades contiene un dispositivo de selección que potencialmente puede multiplicar las desigualdades. La nueva organización de los espacios y los tiempos debería contemplar criterios de igualdad de derechos, en particular de las niñas, niños y adolescentes que no tienen conectividad, de los discapacitados, de los grupos aborígenes, de la población rural.

Otro tema que ocupa a funcionarios nacionales y provinciales se refiere a la política curricular, tema que prefiero mencionar de manera menos académica *como los saberes que aprendieron/aprenderán los educandos en esta etapa crítica y los modos de enseñar/aprender*. Por un lado, surge la posibilidad de introducir cambios de contenidos al tiempo que realizar la selección indispensable para lo que reste del año escolar. Por otro, no puede negarse que la experiencia que se está viviendo reporta seguramente nuevos saberes, nuevas concepciones. Los alumnos no regresarán como el día en que se suspendieron las clases presenciales.

En cuanto al regreso a clases, también está en duda si todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente estos últimos, lo harán, y numerosas familias expresan resistencia y temor al posible contagio de sus hijos si regresan sin que se haya controlado la pandemia. Es una hipótesis que se produzca un aumento considerable del abandono, hecho que obliga a generar políticas educativas que trasciendan la escolar. Las actividades realizadas en espacios sociales (deportivas, artísticas, recreativas) y de capacitación tecnológica cobran importancia tanto en sí mismas cuanto como mediadoras entre la comunidad y la escuela. La articulación entre los programas sociales y esta última no es sencilla sino sumamente problemática: el gesto disciplinador pone un límite a las lógicas que discutan la obra de Comenio.

Queda por referir la cuestión de la tecnología y la *supuesta* oposición esencial entre presencialidad y virtualidad. El adjetivo *supuesta* alude a una concepción

de la tecnología separada de la mano humana que la genera. El bien y el mal son ubicados desde una u otra postura en la *cosa*. De ese modo se corona mercancías y se absuelve a mercaderes, o se condena en su conjunto los avances de la ciencia y la tecnología. Los educadores hemos adoptado esta última postura durante demasiado tiempo, siendo renuentes a incorporar a nuestra actividad desde la antigua radio hasta las computadoras. El atraso tecnológico de la educación pública es notable. Y debe subrayarse la coincidencia de que los gobiernos progresistas invierten en tecnología educativa, en tanto los neoliberales restringen los fondos al respecto, al tiempo que favorecen el ingreso de las empresas en ese campo.

Existe, sin embargo, la posibilidad de apropiarnos, los educadores, de la tecnología. Quiero decir de subordinar en la educación pública los intereses que la dominan. Al respecto es alentador que las urgencias de la situación que vivimos hayan impulsado a miles de docentes a usar internet, WhatsApp, videos y hasta el antiguo teléfono para seguir comunicados con sus alumnos. Es probable que su capacitación tecnológica haya mejorado, y que el gobierno deba hacerse cargo de la consolidación de los aprendizajes. De lo que no cabe duda es de que estamos ante una nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual, una distinta actitud de los docentes ante la tecnología, que los acerca a los alumnos que la habitan con mucha anterioridad. Al mismo tiempo, el uso intensivo de la tecnología es –y ha sido en este período excepcional– un privilegio, lo cual vuelve a poner sobre el tapete el peligro de la profundización de la desigualdad.

En el complicado panorama expuesto, los docentes deben ser tenidos especialmente en cuenta. Tampoco ellos retornarán sin cambios. También ellos, como sus alumnos, pueden haber tomado conciencia de ser objeto de la globalización, de haber ensanchado su mundo por la dolorosa vía del peligro humanamente compartido. Y en brusco contraste, haber vivido el encierro necesario para sobrevivir. Decía que los docentes recobraron prestigio en tiempos de pandemia. En los años anteriores los medios de comunicación habían servido a los intereses de las empresas del mercado educativo, interesadas en rebajar el salario docente, eliminar los convenios colectivos de trabajo, establecer formas frágiles de contratación y avanzar en la ilusión de sustituir al educador por la máquina. Pero en los tiempos de pandemia, los docentes, como hemos visto, lejos de retraerse, salieron a enseñar y los medios de comunicación *suspendieron* su campaña negativa hacia ellos.

La cuestión que se presenta es que en cualquiera de las opciones de reagrupamiento de los estudiantes se requieren más docentes. También, que el rol docente se ha complicado y que deben sumarse tutores, técnicos informáticos, sostener a los bibliotecarios, los archivistas. Las funciones de coordinación, dirección y supervisión resultan muy importantes y deben tomar nuevas características.

El sistema escolar reglado, acostumbrado a un funcionamiento constante, repetitivo, es sacudido por las demandas de la nueva situación. El rol docente resulta afectado también porque la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se ha interrumpido y es probable que no pueda retomar su ritmo tradicional. Es deseable que esta situación sea tomada como una oportunidad para analizar a fondo y avanzar en alteraciones positivas del vínculo pedagógico.

En el caso argentino, estamos analizando el avance en la reestructuración de los niveles educativos en ciclos/áreas superando la organización por años escolares/materias. El tránsito sin repetición de los alumnos entre 1º y 2º año de primaria ya tiene larga experiencia en el país y lo extenderíamos un año más. Se trataría ahora de eliminar la repetición y sustituir esa práctica por oportunidades de nuevo cursado de contenidos que no se han aprendido, sin tener que volver a asistir a las clases que se han aprobado, multiplicación de las fechas de rendimiento de exámenes, acompañamiento de los grupos de alumnos a lo largo de un ciclo por parte de un mismo docente, o una pareja docente, introducción de tutores ayudantes de los docentes, y una serie de iniciativas más. Las medidas enunciadas surgen de la necesidad de resolver el año escolar interrumpido por la pandemia, pero se fortifican porque responden a concepciones largamente maduradas entre los pedagogos y muchos docentes. No obstante, se trata de mover piezas de una estructura que se ha agarrotado, por lo cual debe cuidarse no provocar la ruptura del conjunto.

FIN, TRÁNSITO, PRINCIPIOS

Las propuestas de varios tipos de organización escolar en el momento del regreso a la actividad presencial consisten en articulaciones espacio-temporales elaboradas sobre la base de hipótesis, suposiciones o creencias. Todas las personas tienen alguna representación sobre la relación entre su vida, el espacio y el tiempo. Hay estadísticas sobre las expectativas de vida, mitos familiares y comunitarios sobre el mismo asunto. En cuanto a la finitud de la civilización humana, aparece lejana en casi todas las culturas, aun en situaciones como las guerras o las crisis nucleares, lo cual aporta a la posibilidad de la educación. Constituye una excepción la advertencia ambientalista que muy pocos han escuchado y que no logró penetrar suficientemente a la educación. La proliferación de la ciencia ficción, las catástrofes como contenidos filmicos y de videojuegos y las amenazas a la maldad humana proferidas por nuevas formaciones religiosas no tuvieron repercusión en el relato escolar.

Pero la aparición del covid-19 colocó la finitud en un presente absoluto y la parálisis de los sistemas escolares –o al menos de la educación presencial– dejó poblaciones enteras azoradas ante una jugarreta del tiempo que desarticula el espacio en el que actuamos y el que percibimos. El carácter global de la epidemia, así como las medidas sanitarias para combatirla, fueron universalizándose pese a la resistencia de los sectores más conservadores. La ciencia ocupó un lugar extraño: concentra la esperanza y la confianza, desplazando en buena medida las invocaciones metafísicas, a la vez que muestra sus dificultades para hallar una solución y restaurar los plazos vitales tradicional o científicamente conocidos.

La percepción de los educandos y educadores sobre la historia y su biografía ha sido interferida. Cuando regresen, lo harán con saberes, creencias y expectativas que en gran medida desconocemos. Además, vivirán en un escenario presencial y otro virtual alternativamente. Cierto es que muchos de los niños, niñas

y adolescentes son expertos en escenarios virtuales, los que tienen acceso a la conectividad, claro está. Pero la escuela se había mantenido demasiado al margen de la realidad virtual.

La educación es lo contrario de la ausencia de futuro, dado que está tejida con el deseo y la voluntad humanos de *superar el abismo que separa el hoy del mañana*. Podemos plantear la necesidad de ayudarles a reorganizarse en el tramo de la vida que están recorriendo brindándoles como escenario la historia, para que puedan soportar la indecibilidad del futuro, de la cual probablemente hayan tomado conciencia. Se tratará de una nueva enseñanza, que ha perdido el «optimismo humanista predominante en los últimos tres o cuatro siglos de la historia de Occidente» (Danowski y Viveiros de Castro, 2019), pero que para no perder su potencia educadora requerirá de nuevos mitos sobre el futuro apoyados en hipótesis científicas. La enseñanza de la historia y de la ciencia sufrirán cambios; en particular la educación ambiental debería ocupar un privilegiado lugar.

Pero lo dicho en los párrafos anteriores es tan solo una serie de generalizaciones si no tenemos en cuenta que la pandemia ha puesto en evidencia que, al menos en la Argentina, un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato. Si ponemos el foco en quienes vivían ya antes en la pobreza o la miseria, y en quienes se han incorporado a ese lugar de nuestra civilización a raíz de la pandemia, se sacudirá nuestro programa de restauración escolar. Aun cuando decidamos mirar para otro lado y trabajar con los que concurren a la escuela, chocaremos con los daños que el capitalismo salvaje ha causado sobre el conjunto de la humanidad. Por eso, si la acción debe ser reparadora, ocupándonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se trata de focalizar en el sentido de los clásicos programas neoliberales sobre poblaciones que constituyen un «riesgo social», sino de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana.

BIBLIOGRAFÍA

Danowski, Déborah y Viveiros de Castro, Eduardo

2019 *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*, Buenos Aires, Caja Negra.

Unicef

2020 «Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [Consultado el 23 de julio de 2020].

Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia

Mariano Narodowski
y Delfina Campetella

ESCUELAS CERRADAS Y DESIGUALDAD

Al escribir estas líneas, en junio de 2020, la pandemia de coronavirus se presenta como una crisis mundial con pocas certezas sobre cómo los sistemas educativos organizarán sus ofertas escolares en el aislamiento y en el post-aislamiento.

Desde el inicio de la crisis, la escolarización se vio alterada debido a los cierres obligatorios de escuelas en todos los países, llegando a 1.500 millones los estudiantes que entre marzo y mayo de 2020 no asistían a la escuela, lo que representa casi el 85% de la población estudiantil mundial (Banco Mundial, 2020). Con el objetivo de persistir, gobiernos, escuelas y profesores se han visto obligados a buscar diferentes y nuevas maneras de asegurar la permanencia de la enseñanza.

Este fenómeno de «continuidad pedagógica» es en sí mismo un hecho completamente nuevo. Si una pandemia semejante se hubiera desatado veinte años antes, las posibilidades de siquiera aspirar a una continuidad seria se hubieran restringido de forma severa: en 1999, una cuarentena nos habría encontrado con radio, TV por cable, conexiones a internet mayormente por vía telefónica (para la minoría conectada) y celulares de tapita; sin plataformas, sin redes sociales, sin videos *on demand*, sin series por *streaming* ni videollamadas, y con una web que apenas despertaba. Como en situaciones similares (terremotos, epidemias, guerras, inundaciones), seguro hubiéramos asumido la pérdida para pasar a planificar la vuelta a las escuelas. Al contrario, la actual cultura digital, las redes y las pantallas nos estimularon a pensar que esta vez vamos a perder menos o directamente no vamos a perder. Y en virtud del culto a la inmediatez, nos propusimos rápidamente brindar soluciones inmediatas para continuar con la educación (Pansophia Project, 2020).

Sin embargo, las iniciativas digitales han sido marcadamente diferentes en términos cuantitativos y cualitativos en los distintos países y regiones del mundo (Chang y Yano, 2020). No es sorprendente que estas diferencias coincidan con el nivel de desarrollo de cada país y con las condiciones socioeconómicas de los alumnos, puesto que estos factores ya generaban serias disparidades en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes mucho antes de esta crisis (OCDE,

2016). El hecho es que en el contexto de la pandemia de coronavirus, el potencial de los sistemas escolares para garantizar equidad se volvió aún más limitado.

Los recursos que los Estados y las escuelas han sido capaces de proporcionar, junto a los recursos con los que los estudiantes y sus familias cuentan en sus hogares, han dado forma a las diferentes iniciativas de educación a distancia y de aprendizaje remoto. Mientras que algunos docentes y alumnos han migrado con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, donde han continuado enseñando y aprendiendo a través del uso de aplicaciones de videollamadas y diversos recursos virtuales, otros están luchando con problemas básicos como mantenerse en contacto debido a la falta de conexión a internet o la inexistencia de un teléfono móvil. Si bien las familias económicamente favorecidas, con mayores niveles de educación, han podido ayudar a los estudiantes con sus tareas y proporcionarles actividades para menguar los déficits de aprendizaje, las familias que viven en la pobreza están luchando para equilibrar sus obligaciones de subsistencia con el cuidado de los niños y sortear las consecuencias económicas y sanitarias creadas por el aislamiento. Ahora, más que en otras oportunidades de la historia, podemos observar la fuerte asociación entre riqueza y entornos favorables de aprendizaje en casa para los niños pequeños.

Además, «hogar» es un concepto amplio y diverso cuya observación concreta presenta desigualdades de todo tipo. No podemos olvidar que millones de estudiantes en todo el planeta viven en contextos de altos niveles de pobreza, hambre, estrés familiar y ambiental, exposición a la violencia, abuso, abandono y explotación. En todo el mundo, tres de cada cuatro niños pequeños son sometidos regularmente a una disciplina violenta por parte de sus cuidadores (Unicef, 2017). La desnutrición es la causa de 3,1 millones de muertes infantiles por año (Unicef, Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2018) y en muchos países las comidas escolares son a menudo la única comida regular y nutritiva que un niño recibe diariamente (PMA, 2020). En el contexto del cierre obligatorio de escuelas, no solo millones de estudiantes han visto interrumpidas sus oportunidades de aprendizaje, algunos también han visto limitado (e incluso perdido) su acceso a una alimentación básica y a un espacio seguro.

Al mismo tiempo, la crisis del covid-19 está evidenciando la brecha existente entre los que tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación y los que no, un fenómeno comúnmente conocido como «brecha digital». Inclusive, nos está permitiendo diferenciar mejor la brecha existente en términos de *tipo de uso* de estas tecnologías: entre un uso más selectivo y formativo, y otro más indiferenciado y pasivo, se abre la conocida como «brecha de segundo orden». Adicionalmente, se ha arrojado luz sobre una «brecha de tercer orden», la *escolar*: es decir, la que marca la diferencia existente entre escuelas que son capaces de brindar a estas tecnologías un enfoque pedagógico eficaz (gracias a su actitud innovadora, a la capacidad de liderazgo de sus directores y al nivel de formación y dedicación de sus profesores), y las escuelas que aun incorporando tecnología digital se muestran conservadoras y poco flexibles en su uso educacional (Fernández Enguita, 2020).

Lamentablemente, es esperable que el aislamiento producto de la pandemia de coronavirus amplifique estas brechas, incluso las de «segundo» y «tercer» orden: solo algunos docentes continuarán enseñando a través del uso de tales tecnologías, y por lo tanto adquirirán o desarrollarán aún más experiencia al hacerlo, y solo algunos alumnos (los suyos) desarrollarán o profundizarán en un uso más selectivo y formativo de las mismas en un escenario genuino de innovación, lo que constituye un paso adelante respecto de la prepandemia.

La pandemia de coronavirus y las situaciones de aislamiento inicial y de escolaridad alternada en la pospandemia se presentan como una fuerza poderosa y aceleradora de innovación en la educación. No obstante, como se describió anteriormente, las instituciones escolares de todo el mundo, al tener que encontrar formas nuevas y distintivas para continuar enseñando, operaron de manera disímil en función de los recursos disponibles (Narodowski y Campetella, 2020).

VARIACIONES, INNOVACIÓN

Independientemente de estos procesos de desigualdad, el concepto de innovación que estamos describiendo no tiene en este caso connotaciones positivas o negativas respecto al proceso educativo en sí mismo; se trata tan solo de una observación de lo ocurrido durante el aislamiento y el post-aislamiento en función de una desescolarización forzada ante la que hubo que improvisar sobre la marcha a partir de las herramientas disponibles y que generó un movimiento innovador endógeno; o sea, como respuesta orgánica a una necesidad concreta y no como un mandato externo al proceso mismo.

Es importante pensar que, en este caso, puede no tratarse de una variación más a las que el sistema educativo nos tenía acostumbrados. Si pensamos a la escuela de la modernidad como una estructura musical, veremos que ella permaneció constante a lo largo de tres siglos. Su permanencia, sin embargo, está obviamente interpretada por medio de variaciones muy diversas y hasta en algunos casos aparentemente contradictorias entre sí pero que hasta antes de la pandemia de 2020 no habían logrado una disrupción tal que conforme un motivo radicalmente diferente, desarticulando la armonía original y convirtiéndola en otra.

Un detalle llamativo: mientras que la palabra «innovación» quedó del lado económico y educacional, el concepto de «variación» quedó del lado del arte y de la matemática. Para la matemática, la combinación posible de n elementos (que pueden o no repetirse, y que pueden estar o no ordenados) axiomatiza eso que en la música se representa. El origen musical de la variación se remonta a varios siglos atrás y consiste en que, a partir de un tema preexistente, el compositor consigue desarrollarlo con modalidades diferenciadas pero sin desarticular la armonía original. Puede incluso desarrollar variaciones diversas y contrapuestas, siempre que estas conserven el principio armónico originario. El caso paradigmático es el de las variaciones Goldberg de J.S. Bach, pero hay muchos formatos y estilos en la historia de la música. El rock hizo también lo suyo: el *cover* es

un tema de un compositor e intérprete ejecutado por otro, con sus propias características interpretativas. La re-versión es otra modalidad de variación rockera, aunque fueron el rap y el hip hop quienes más la explotaron, reversionando –variando– viejos temas soul, cambiando ritmos y agregando base electrónica.

El concepto de «variación» también se usa en el campo táctico, ya sea militar o deportivo, aunque en este segundo caso con el nombre de «variante»: una variación ya conocida, previsible y repetida por los resultados positivos que brinda. Esto se da en el ajedrez principalmente, aunque en fútbol, básquet y muchos otros deportes el enfoque estratégico también despliega variaciones. El economista argentino Lucas Llach ha comprendido muy bien esto para el caso de la gambeta (regate, *dribbling*) en el fútbol, identificando a los inventores de diferentes gambetas: todas son variaciones maravillosas que no rompen con las reglas del juego sino que, al contrario, lo llevan hasta su mejor formulación posible (Llach, 2008); lo innovan mientras sigue siendo el mismo.

Pero las variaciones son finitas: suponen un número determinado de pliegues y despliegues que no pueden desarticular la armonía original. El secreto de la variación musical, militar, deportiva o escolar es no alterar su propio punto de referencia. En palabras de la artista plástica española Esther Ferrer (2017), «todas las variaciones son válidas, incluida esta». ¿Cuándo dejan de serlo? En el momento en que se convierten en un objeto radicalmente diferente al que le dio origen.

En esa permanencia/dinámica de los dispositivos escolares se entiende que, en tanto tecnología, la escuela es un objeto estructural. Roland Barthes (1978) ha ejemplificado con la imagen de la nave Argos la lógica de estas estructuras. En la mitología griega, Argos es la nave que lleva a Jason y al resto de sus tripulantes (los argonautas) en busca del vellocino de oro. La característica de Argos es que con el paso del tiempo los argonautas reemplazan poco a poco y una por una todas sus piezas, hasta que en un momento obtienen un barco completamente nuevo, sin necesidad de cambio de nombre ni de forma. Para Barthes,

[...] esa nave Argos es muy útil: proporciona a la alegoría un objeto eminentemente estructural, creado, no por el genio, la inspiración, la determinación, la evolución, sino por dos actos modestos (que no pueden captarse en ninguna mística de la creación): la sustitución (una pieza desplaza a otra, como en un paradigma) y la nominación (el nombre no está vinculado para nada a la estabilidad de las piezas): a fuerza de hacer combinaciones dentro de un mismo nombre, no queda ya nada del origen: Argos es un objeto que no tiene otra causa que su nombre, u otra identidad que su forma.

Parafraseando a Barthes, la escuela no tiene un creador que le dé origen sino que surge a partir de dos movimientos, la sustitución y la nominalización, que construyen su nombre (la escuela) y su forma (el proyecto pansófico y el gobierno de la infancia). Su identidad se da por la disposición formal de las partes, es decir por la lógica que une a los dispositivos escolares aquí descriptos, más allá de la individualidad de cada uno.

Un trabajo de Mara Campanella (2018) retoma la analogía con la definición que da Barthes de la Nave Argos: una disrupción en el barco-escuela implicaría que con los pedazos o fragmentos que quedan de la rotura «se hagan combinaciones» hasta que nada sea igual a lo que era. En este sentido, la distancia que implica el acto de disrupción genera diferencia, es decir que genera un barco nuevo (mismo nombre, misma forma) al recombinar las partes (sustituyendo y nominando los trozos, los fragmentos, los pedazos) y disponerlas de otro modo.

Por todo esto, resulta interesante identificar aquellas prácticas que efectivamente habrán de modificar la tecnología escolar y que solo así podrán, tal vez, considerarse genuina y radicalmente disruptivas, y no una variación. La desescolarización por efecto del coronavirus y los probables regímenes semipresenciales de la pospandemia ameritan pensar en los términos de esta disrupción. Como señala Campanella, una importante característica de la disrupción es estar desajustada de lo existente: crea una distancia, una diferencia respecto de la lógica anterior que sostenía a las partes combinadas en una estructura. Pero esa fisura, ese desajuste o ese salto se parece más a una fuga: una sustitución o nominación (una mutación) que hace pedazos la estructura y la altera, la convierte en otra.

El estudio de Campanella trae al debate el libro *Mil mesetas* de Gilles Deleuze y Félix Guattari, quienes desarrollan la idea de «línea de fuga»: hay ruptura cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga que también forma parte, generando la imposibilidad de alternativas sin que la multiplicidad preexistente se transforme según esa línea (Deleuze y Guattari, 2004). La línea de fuga, entonces, imposibilita cualquier reconstrucción de la lógica anterior y genera una complejidad dentro de la complejidad, haciendo reproducir conexiones de modo diverso.

DE LA VARIACIÓN A LA DESTRUCCIÓN CREATIVA

Desde hace alrededor de trescientos años, la educación está capturada por la tecnología escolar y hasta el momento del inicio de la pandemia de covid-19 no había sido conmovida por procesos disruptivos.

Esta disrupción, que incluye la reconversión de las partes en un nuevo todo claro y distinto, fue conceptualizada como destrucción creativa: la forma que tiene el capitalismo de avanzar, disolviendo las modalidades anteriores de producción a favor de formas novedosas que generan un salto tecnológico que, a su vez, permite sostener la propia dinámica de crecimiento del sistema capitalista.

El economista austríaco Joseph Schumpeter (1946) argumentó que la innovación permite una eficiencia dinámica, ya que las empresas compiten para crear productos nuevos y distintivos que son más valiosos que los que ya existen en el mercado, desplazando así –destruyendo– a otros que se vuelven obsoletos. Tributario y a la vez superador de las tesis marxistas vinculadas al carácter revolucionario y destructor de capitalismo, Schumpeter resignifica la idea de que el capital crea a sus propios sepultureros postulando que el mismo capitalismo elimina para poder sobrevivir (Aydin, 2010). Así, los cambios tecnológicos en los

procesos de producción, distribución y consumo de bienes y servicios son el resultado de ese proceso destructivo que genera nuevos bienes y nuevos servicios.

La tecnología escolar se había resistido bravamente a la introducción de otras tecnologías no escolares con un éxito llamativo. Tomemos como ejemplo uno de los dispositivos centrales de la escuela como tecnología: la instrucción simultánea, consistente en que un maestro enseñe a un grupo de alumnos de edad semejante, al mismo tiempo, un mismo contenido con el mismo grado de dificultad y en un mismo espacio cerrado: el salón de clases. Diseñado por pedagogos del siglo XVIII, este dispositivo sigue vigente en las escuelas de todo el mundo –o al menos seguía hasta antes de la pandemia– y su existencia propone límites claros a las «nuevas» tecnologías, dado que produce relaciones de poder basadas en la jerarquía del maestro y en su administración del conocimiento, contrarias a las formas desjerarquizadas que adquieren las redes, las pantallas y el hipertexto (Narodowski, 2016).

Pero la crisis del covid-19 vino a poner en tensión estos atributos antes cuestionados pero sostenidos a como dé lugar. Aquellas herramientas digitales, que ya existían, pasaron a ocupar un lugar central en la medida en que solucionan un problema que no se presentaba.

Esta cuestión ya fue trabajada por Eric Hobsbawm (1998) a propósito de la revolución industrial: las tecnologías son relevantes solo si las sociedades y las personas que en ellas habitan les dan un sentido socioeconómico determinado en la resolución de un conflicto. Por ejemplo, los principios científicos de la máquina de vapor –basados en la física y la química de los siglos XVII y XVIII– permanecieron dormidos por más de un siglo hasta que fueron rearticulados, rearmando el combo de lo conocido hacia una síntesis más poderosa y superadora: solo el advenimiento de la burguesía inglesa, con su interés por expandirse hacia nuevos mercados, pudo concebir un instrumento que le permitiera implementar la solución a sus necesidades. Y son estas relaciones sociales, concluye Hobsbawm, las que le dieron al conocimiento preexistente una nueva identidad, un uso y una dimensión antes desconocida a partir de la rearticulación de los saberes existentes en el contexto de un escenario con nuevas demandas y nuevas prácticas.

En el futuro que viene podemos esperar que emprendimientos educacionales operados por la destrucción creativa sustituyan procesos escolares tradicionales, mayormente presenciales y desconectados, por ser capaces de dar una educación más eficiente y de mayor calidad, respondiendo a las características de la sociedad en la era digital. El estudio de Liss (2013) anticipó la cuestión en su análisis del uso de las plataformas digitales para la educación. Hace siete años este proceso solo aparecía centralmente en la educación superior, pero el autor ya preveía su expansión para el nivel primario y secundario. El escenario de la pospandemia puede estar dándole la razón: el surgimiento de un híbrido educacional completamente disruptivo respecto de la escolarización preexistente.

Sin embargo, uno de los rasgos prominentes a los que podríamos enfrentarnos en la pospandemia es que la destrucción creativa no sea generalizada y probablemente suceda solo para algunos sectores sociales, mientras que la obsolescencia se perpetúe para las mayorías. El nivel socioeconómico de la población como

variable que explica las tres brechas digitales enumeradas parece un predictor determinante a la hora de definir el futuro de la educación. Posiblemente, ciertos sectores conformen *clusters* de destrucción que fortalezcan enfoques pedagógicos híbridos (*blended*) y profundicen radicalmente la tendencia creciente desde antes de la crisis del coronavirus (Picciano, Seaman, Shea y Swan, 2012).

De la misma manera, es probable que la población global mayoritaria que habita del otro lado de las brechas digitales vuelva a la enseñanza tradicional, exclusivamente presencial y mayormente desconectada. Sus posibilidades de cambiar la dinámica de trescientos años –su estructura musical constante– son menores debido a la carencia de recursos digitales, pedagógicos y de conectividad, al papel fundamental que desempeñan en la asistencia alimentaria y sanitaria a los escolares, y a la necesidad de cuidado y control biopolítico de esos cuerpos. En la pospandemia, la educación de estos sectores será igual que antes de la crisis aunque con pronósticos de una mayor degradación si la política redistributiva y la justicia educacional se mantienen, en todos los países, como hasta ahora.

La crisis del coronavirus muestra que para amplios sectores de la población mundial, todavía no hay una tecnología disponible que pueda sustituir a las instituciones escolares tal como las conocemos sin causar por ello más desigualdad. Para impedir que esa desigualdad se profundice bajo las condiciones existentes, ya no se trata de innovar sino de reforzar la vieja tecnología escolar: para muchos alumnos, la escuela tradicional, mayormente desconectada y presencial, sigue siendo insustituible. No existe para sus escuelas la posibilidad de destrucción creativa; no hay aún forma de sustituir las piezas de esas naves sin que por ello sus tripulantes naufraguen.

¿Esto debería incrementar nuestro escepticismo sobre el futuro? No necesariamente. El «Manifiesto» pansophiano ha echado luz sobre este problema de manera muy constructiva:

El problema es táctico: hasta dónde las nuevas tecnologías entregan, tergiversan u obturan el principio pansophiano y hasta donde lo pueden resignificar positivamente. ¿Aceptamos que en nombre del Estado, del mercado o de algún nuevo tótem corporativo se estandarice la transmisión de saberes? ¿La irrupción de pantallas, plataformas e inteligencia artificial constituyen un nuevo simulacro de la vieja heteronomía o de un acontecimiento genuinamente autónomo? La cuestión no es de palabras. La cuestión –diría Humpty Dumpty– es saber quién es el que manda..., eso es todo (Pansophia Project, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

Aydin, Dreya Guler

- 2010 «“Destructive” and “Creative” Results of Dynamic Analytical Frameworks of Marx and Schumpeter», en *Business and Economics Research Journal*, vol. 1, n° 2, pp. 17-26.

Banco Mundial

2020 «Educación y COVID-19. Mapa interactivo», al 7 de julio. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19> [Consultado el 17 de julio de 2020].

Barthes, Roland

1978 *Roland Barthes por Roland Barthes*, Barcelona, Kairós.

Campanella, Mara

2018 «Disrupción (en la educación): un enigma de tres pasos», en *Pansophia Project*, 2 de mayo. <http://pansophia.org/disrupcion-en-la-educacion-un-enigma-de-tres-paso/> [Consultado el 17 de julio de 2020].

Chang, Gwang-Chol y Yano, Sakoto

2020 «How Are Countries Addressing the Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot of Policy Measures», en *World Education Blog*, 24 de marzo. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> [Consultado el 17 de julio de 2020].

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix

2004 *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Madrid, Pre-textos.

Fernández Enguita, Mariano

2020 «Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible», en *Cuaderno de campo*, 31 de marzo. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html> [Consultado el 2 de abril de 2020].

Ferrer, Esther

2017 *Todas las variaciones son válidas, incluida esta*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Hobsbawm, Eric

1998 *En torno a los orígenes de la revolución industrial*, Madrid, Siglo Veintiuno de España.

Liss, Jerald M.

2013 «Creative Destruction and Globalization: The Rise of Massive Standardized Education Platforms», en *Globalizations*, vol. 10, n° 4, pp. 557-570.

Llach, Lucas

2008 «The Gambeta Project», en blog *La Ciencia Maldita*, 2 de diciembre. <http://lacienciamaldita.blogspot.com/2008/12/gambeta-project.html> [Consultado el 20 de junio de 2020].

Narodowski, Mariano

2016 *Un mundo sin adultos*, Buenos Aires, Debate.

Narodowski, Mariano y Campetella, M. Delfina

- 2020 «Are Schools Replaceable? Creative Destruction in the Post-Pandemic Society», en *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, vol. 9, n° 2.

OCDE

- 2016 *PISA 2015 Results*, vol. I, *Excellence and Equity in Education*, París, OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [Consultado el 17 de julio de 2020].

Pansophia Project

- 2018 «Manifiesto», en *Pansophia Project*. <http://pansophia.org/manifiesto/> [Consultado el 17 de julio de 2020].
- 2020 «Once tesis urgentes para una pedagogía del contraaislamiento», en *Pansophia Project*, 4 de mayo. <http://pansophia.org/once-tesis-urgent-es-para-una-pedagogia-del-contra-aislamiento/> [Consultado el 17 de julio de 2020].

Picciano, Anthony G.; Seaman, Jeff; Shea, Peter y Swan, Karen

- 2012 «Examining the Extent and Nature of Online Learning in American K-12 Education: The Research Initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation», en *The Internet and Higher Education*, vol. 15, n° 2, marzo, pp. 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.07.004> [Consultado el 17 de julio de 2020].

PMA (Programa Mundial de Alimentos, World Food Programme)

- 2020 «WFP and UNICEF joint response to COVID-19», en Programa Mundial de Alimentos, marzo. <https://www.wfp.org/school-health-and-nutrition> [Consultado el 25 de julio de 2020].

Schumpeter, Joseph Alois

- 1946 *Capitalismo, socialismo y democracia*, Buenos Aires, Claridad.

Unicef

- 2017 *A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescent*, Unicef. https://www.unicef.org/publications/index_101397.html [Consultado el 17 de julio de 2020].
- 2019 «Home Environment», en *UNICEF Data*. https://data.unicef.org/resources/dataset/home-environment/#_ftn1 [Consultado el 25 de julio de 2020].

Unicef-Organización Mundial de la Salud-Banco Mundial

- 2018 *Niveles y tendencias en desnutrición infantil. Estimaciones conjuntas de desnutrición infantil del Grupo UNICEF / OMS / Banco Mundial. Hallazgos clave de la edición 2018*, 14 de mayo. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331096/WHO-NMH-NHD-18.9-eng.pdf?ua=1> [Consultado el 25 de julio de 2020].

La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas

Graciela Morgade

ESO QUE LLAMAN «AMOR»...

La pandemia, y el consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio, devinieron de manera vertiginosa en una suerte de foco poderoso dirigido hacia las desigualdades sociales; una especie de *zoom*, que notablemente es también el nombre de una de las plataformas comerciales más utilizadas durante el confinamiento. En términos de las desigualdades sexogenéricas, la pandemia puso en foco prácticas y supuestos sociales que podríamos caracterizar como propias del patriarcado.

El «estar en casa» partió del supuesto de que en todos los casos el hogar es el lugar más protegido para permanecer. Además, el aislamiento implicó asumir la historia sin fin de las tareas domésticas, la atención infantil, la atención de las personas mayores (que se convirtieron en grupo de riesgo a pocos días de conocerse algo más del virus) y también las responsabilidades extra en la ayuda con las tareas de la escuela. Los primeros estudios realizados señalan que –a pesar de los fuertes cambios en la condición social femenina durante la segunda parte del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI– esas tareas siguieron a cargo de mujeres en hogares que, con una frecuencia incrementada en pandemia, no fueron ni son espacios protegidos para ellas mismas.

En términos de trabajo remunerado, las estadísticas señalan que alrededor del 62% de las mujeres en la «edad activa» trabaja también en el mercado. En el Estado, quienes están a cargo de las tareas de crianza de niños o de personas en riesgo tienen licencia; en el sector privado, el teletrabajo¹ está mucho menos protegido y se suma a las tareas domésticas, en general sin solución de continuidad.

La pandemia puso en foco, además, la fuerte presencia femenina en los comedores comunitarios donde se cocina y donde se brindan alimentos a barrios enteros. También devino visible que el personal de salud, sobre todo en la enfermería, es mayoritariamente femenino, al igual que ocurre en nuestro conocido ámbito de la docencia.

1. Mientras este ensayo estaba en elaboración, tuvo media sanción una ley de regulación del teletrabajo que retomaremos hacia el final de este ensayo.

En este caso específico, la presencia femenina es casi total en el nivel inicial (99%) y fuerte en el primario (cerca del 90%), mientras que en el secundario serían dos de cada tres docentes. La continuidad pedagógica impulsada como política durante el aislamiento ha sido, entonces, una tarea feminizada. La desarrollan fundamentalmente docentes que continuaron llevando a cabo lo que ya hacían en sus hogares (preparar y evaluar tareas) con el agregado de tener que emplear medios de comunicación y tecnologías diversas (en buena parte de los casos, aprendiéndolas a través del uso), de tener que enviar y recibir trabajos y, sobre todo, mantener de alguna manera el vínculo entre la institución y lxs alumnxs. En general, toda esta labor la llevan a cabo en forma paralela a las tareas del hogar y a la atención de sus propias familias.

Sin lugar a dudas, el foco se posó en las «tareas esenciales», aun cuando algunas de estas actividades no hayan sido así tipificadas en los sucesivos decretos de regulación del aislamiento. Se trata de tareas esenciales para el sostenimiento de la vida, ni más ni menos.

En los últimos años, los feminismos han desplegado la categoría «cuidado» para dar un sentido político a estos trabajos, invisibles frente a los ojos del mercado y naturalizados aun en la vida cotidiana de muchos hogares. La lucha sigue vigente y va en un doble sentido: por una parte, visibilizar y contribuir a su reconocimiento social; por otra, promover la crítica desde la perspectiva de género y la transformación de la división patriarcal del trabajo, aún orientada fuertemente por una supuesta naturaleza femenina afectiva y amorosa.

En un ejercicio que demanda no poco esfuerzo en estos días de escenarios cambiantes, propongo pensar cómo este foco proyecta de manera fecunda, hacia el futuro, políticas y proyectos dirigidos a tensar ese núcleo duro del patriarcado para lograr más justicia social e igualdad.

DEL «TRABAJO VISIBLE E INVISIBLE» AL «CUIDADO» COMO CATEGORÍA POLÍTICA

El trabajo invisibilizado en la economía y otras ciencias sociales. La definición marxiana de trabajo fue el fundamento central de las críticas feministas a la invisibilización de las tareas «femeninas». El trabajo pionero de Isabel Larguía y John Domoulin marcó los estudios en nuestro país por décadas. Larguía y Domoulin elaboraron una teoría publicada, en un principio, en artículos aparecidos de manera fragmentaria. Luego, en el libro *Hacia una ciencia de la liberación de la mujer* (1976) sistematizaron sus ideas de manera comprensiva.

Larguía y Domoulin denominan como «trabajo invisible» a las tareas domésticas ejercidas por las mujeres en sus casas. La tesis central de su teoría, que marcó por décadas los estudios posteriores, es que las tareas dentro del hogar generan plusvalía porque garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo que intercambia por dinero la persona del hogar que trabaja de manera «visible» en el mercado. Su valor sería directamente proporcional a la cantidad de tiempo y de energía que demanda el ejercicio de ese trabajo invisible.

Este enfoque de visibilización, y la denominación como «trabajo» de las tareas domésticas, no tuvo eco en el *mainstream* de los estudios sociales ni en la política. Los análisis económicos suelen referirse al trabajo asalariado (sector público y privado), por cuenta propia, formal e informal y en distintos sectores de la actividad económica, pero siempre remunerado.

Sin embargo, los estudios feministas lograron al menos caracterizar la dinámica de los trabajos femeninos remunerados: la llamada «segmentación horizontal» (concentración en algunas tareas) y la «segmentación vertical» (concentración en la base y con fuertes obstáculos para ascender en la pirámide del poder), así como la mayor presencia femenina en tareas precarizadas dentro del mercado informal. Lejos de la interpretación liberal de que estos rasgos se deben a intereses o elecciones de las mujeres, los feminismos también han estudiado cómo estos rasgos propios de la «división sexual del trabajo» patriarcal están ligados con las tareas femeninas en el hogar. En otras palabras, la participación de las mujeres en el trabajo remunerado (así como en otras actividades políticas, culturales, sociales o de recreación) suele estar condicionada por esas mismas tareas domésticas.

En suma, la economía clásica² no les otorgó valor económico por interpretarlas como no productivas; desde la perspectiva cultural, «eso que llaman amor» fue el fundamento de su naturalización. La invisibilización económica y la naturalización simbólica tuvieron, por décadas, un correlato en la falta de registro en las políticas públicas.

Ahora bien, la ampliación de la participación femenina, vinculada tanto con procesos de crisis y transformación del mercado productivo como –fundamentalmente– con la organización política del movimiento social de mujeres, comenzó a mover el amperímetro en la consideración pública de los modos en que el bienestar de la humanidad requiere tanto de las tareas «reproductivas» como de las tareas que generan ingresos en la órbita del mercado. La tarea de los feminismos apunta a visibilizarlas, ayudar a construir su valor y denunciar que son (interseccionalmente) una de las dimensiones de la desigualdad de género y, a la vez, de la cruda desigualdad económica.

El proceso cultural y económico no puede darse sin un actor de relevancia para garantizar esa igualdad: una fuerte presencia estatal y políticas específicas de democratización y de institucionalización de las tareas fundamentadas en «eso que llaman amor».

El cuidado como cruce entre ética y política. Los feminismos vienen desplegando una conceptualización para estas tareas que, sin dejar de disputar el sentido hegemónico de la idea de «trabajo no reproductivo», busca fundamentar el sentido político de la visibilización y la valorización alternativas con una noción que elude la negatividad. Comienza entonces a hablarse de «tareas de cuidado».

2. John Stuart Mill, *rara avis*, tomó en cuenta en su definición ampliada del «trabajo productivo» a lo relacionado con diversos servicios, incluyendo aquellos vinculados al cuidado de la vida de los seres humanos. No obstante, dentro de esta última categoría de servicios, Mill excluyó explícitamente el trabajo de cuidados en la familia.

Hablar de «cuidado» implica un cruce entre la ética y la política. La tradición filosófica de la ética del cuidado desplegada en los trabajos pioneros de Carol Gilligan³ se contraponen a la ética kantiana del «imperativo categórico». Según esta última, una acción éticamente buena es aquella que se guía por una norma de carácter universal; sin embargo, aplicado a ultranza, este principio puede implicar una forma de violencia y de desconsideración de las diferencias entre personas.

Para Nel Noddings,⁴ una pionera en el tema dentro del campo educativo, el principio universal o «imperativo categórico» sería la necesidad de mantener una relación de cuidado. El comportamiento ético implica, desde su perspectiva, el poder brindar las razones convincentes sobre la propia acción, pero no como «reglas generales» sino contextualizadas en la relación de cuidado, en un espacio y un tiempo concretos. Noddings (1984, 1992 y 2002) sostiene que la experiencia femenina de cuidar (que no necesariamente coincide con «las mujeres», aunque son ellas quienes históricamente la han desarrollado y han sido educadas para hacerlo) implica receptividad, atención interesada y simpatía, en el sentido de «sentir con». Además, Noddings distingue entre un nivel del cuidado inmediato, en el que existe alguien «concreto», y otro nivel de un orden más general, que podría asimilarse a un sentido de justicia social. Este sentido general es, de alguna manera, un requisito para que el cuidado entre personas sea posible.

El cuidado en el trabajo de enseñar y la politización del «amor a la infancia». En educación podemos pensar en la multiplicidad de adecuaciones que en la vida cotidiana, y mucho más en pandemia, hacemos de la norma curricular, de la norma de las asistencias, de la norma de la lengua... Cada vez que se toma en cuenta la experiencia y la voz de aquellxs con quienes y para quienes se trabaja, la docencia despliega su carácter constitutivo de tarea de cuidado.

La función de educar requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. La han desarrollado las mujeres porque socialmente la «posibilidad» de parir se trasladó a la «necesidad» de ser las cuidadoras y educadoras en la llamada primera infancia; y más tarde, en una modernidad que descubrió a «la infancia» (concepto ultrageneralizador que posteriormente fue ampliado a la categoría «las infancias»), a la de ser docentes. En el contexto racionalista hegemónico en tiempos de conformación del sistema educativo, la «emoción» y el conocer de modo intuitivo quedaron, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres. En un contexto violento, donde una supuesta «debi-

3. Carol Gilligan fue una de las primeras feministas en subrayar que en su desarrollo moral las mujeres tienden a establecer «relaciones» antes que «competencia» entre pares. Tildada de esencialista, Gilligan sin embargo sostuvo que se trata de los modos en que la experiencia histórica configura subjetividades y su trabajo fue de gran relevancia en la conceptualización de la enfermería como profesión. Véase Medina Vicent (2016) para la definición de un nivel moral post-convencional contextualista.

4. Consultar, al respecto, la interesante tesis doctoral de Victoria Vázquez Verdura (2009).

lidad» les «impedía» a las mujeres ser soldados (nuevamente, igual que las niñas o niños), se les atribuyó el papel de cuidar la vida. En algunos momentos de la pandemia, estos significados parecen volver a activarse, una y otra vez, como un sedimento de sentido que no ha sido removido del todo.

El aporte del movimiento feminista desafió a politizar el cuidado. Es decir, considerarlo un asunto público, vinculado con el bien común, y no meramente una cuestión de inclinaciones particulares o esenciales. Como todo concepto ordenador, identificar las formas políticas del cuidado permite pensar en las formas políticas del abandono de las infancias, que también se producen en las aulas.

Además, la perspectiva de género habilita a pensar que «a cuidar se aprende». El conocido supuesto de que «para ser maestra hay que amar a los niños y a las niñas», o de que «las mujeres aman a niños y niñas por naturaleza», se resignifica entonces desde el feminismo en otra interpretación: la experiencia histórica de los cuerpos feminizados derivó en la construcción y el despliegue de formas de cuidado de otros y otras que fueron necesarias para el aprendizaje y el desarrollo de niños y niñas en las escuelas.

En un contexto capitalista, estas funciones fueron desvalorizadas (junto con las infancias, por no tratarse en esa fase vital ni de trabajadorxs, ni de votantes), de modo que «cuidar» devino también una forma de «resistir», experiencia «femenina» que maestras y maestros han producido y producen. Se trata de una construcción social que en su dimensión subjetiva resulta un espacio de «feminización» de cuerpos fenomenológicamente legibles como «de mujeres» o «de hombres». En nuestro país, muchas maestras y maestros han resignificado la «entrega desinteresada de amor» implícita en la idea de «vocación» y con frecuencia desarrollan –quizás sin ponerle el nombre que el feminismo ha desarrollado teóricamente– esas prácticas de «cuidado».

El discurso de la vocación como «entrega desinteresada», eliminado –con justicia– hace tiempo, fue dejando lugar al despliegue de una noción que liga la responsabilidad pública y la afectividad vincular en la noción política de que «enseñamos cuidando», una definición identitaria del trabajo docente (Morgade, 2010).

El derecho al cuidado (a ser cuidadx y a cuidar). La construcción del «cuidado» como categoría política implica también su interpretación desde la perspectiva de los derechos humanos. Considerar al cuidado como un derecho implica un reconocimiento del Estado como «sujeto obligado». Según Laura Pautassi,

[...] este enfoque supera la visión de las políticas sociales como parte de una lógica signada por la oferta de beneficios de tipo asistencial, que pueden –o no– ser asumidos por órganos estatales, para encauzarse en la definición de parámetros mínimos de dignidad cuya garantía es responsabilidad del Estado, mediante los distintos instrumentos que tiene a su alcance. A partir de este enfoque, se busca la promoción de nuevas políticas que superen décadas en la consideración de las personas como meros «beneficiarios» de programas sociales de corte asistencial para pasar a su valoración en tanto titulares plenos de derechos (Pautassi, 2007: 22).

Estas nociones, que no solo subrayan la centralidad del Estado sino el carácter activo de los sujetos titulares de derechos, tienen un componente político de larga data en las luchas feministas: centralmente, la «justicia social» teorizada por Nancy Fraser en su conocida noción multidimensional (Iglesias, 2012); la justicia de redistribución vinculada con la superación de las desigualdades estructurales; la justicia de reconocimiento, vinculada con la incorporación de las voces y la experiencia de los sujetos de derechos; y la justicia de representación o participación. Ninguna de estas políticas puede desarrollarse sin una articulación territorial participativa y respetuosa de los contextos.

Economía del cuidado. Esta articulación entre ética y política tiene también un correlato en los estudios de la «economía del cuidado», centralmente orientados a indagar las diferencias en el uso del tiempo desde la perspectiva de género dentro del campo de la economía feminista. La puesta en marcha de mediciones de trabajo no remunerado se desarrolla en la región desde 1995, a instancias de la Plataforma de Acción de Beijing, que reconoce la utilidad social y el valor económico del trabajo doméstico y del cuidado no remunerado que se realiza al interior de los hogares. Relevando los datos que hablan de la contribución que el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado realizan al sistema económico, los informes tienden una y otra vez a señalar que las brechas de género en el uso del tiempo dan cuenta de la persistencia y la reproducción de desigualdades, y que esas diferencias son las que terminan teniendo impacto sobre el acceso de las mujeres a los recursos monetarios y, por lo tanto, sobre su propia autonomía.

La economía del cuidado apunta a medir y cuantificar los procesos denunciados desde la experiencia expresada una y otra vez en organizaciones feministas:

La forma de la organización social del cuidado se vincula con el cuidado como experiencia socioeconómicamente estratificada. [...] Las mujeres que viven en hogares de ingresos medios o altos cuentan con la oportunidad de adquirir servicios de cuidado en el mercado (salas maternas o jardines de infantes privados) o de pagar por el trabajo de cuidado de otra mujer (una empleada de casas particulares). Esto alivia la presión sobre su propio tiempo de trabajo de cuidado no remunerado, liberándolo para otras actividades (de trabajo productivo en el mercado, de autocuidado, de educación o formación, de esparcimiento). Estas opciones se encuentran limitadas o directamente no existen para la enorme mayoría de mujeres que viven en hogares de estratos socioeconómicamente bajos. En estos casos, la presión sobre el tiempo de trabajo de las mujeres puede ser superlativa y las restricciones para realizar otras actividades (entre ellas, la participación en la vida económica) son severas. De este modo, la organización social del cuidado resulta en sí misma un vector de reproducción y profundización de la desigualdad (Rodríguez Enríquez, 2015: 42).

EL «CUIDADO» COMO DERECHO EN LA PANDEMIA Y POSTPANDEMIA: LOS PODERES DEL ESTADO EN ACCIÓN

Es evidente que cambiar los componentes culturales que alimentan y validan la división sexual del trabajo, la invisibilización de las tareas femeninas o las formas de la violencia fundadas en las relaciones de género hegemónicas es un proceso de largo aliento. Los antecedentes en el (ingente) campo de los «estudios del cuidado» señalan que el cuidado no es meramente una decisión individual de ejercicio arbitrario sino que se trata de un derecho a proteger por parte de los Estados.

También es sabido que la mayor presencia del Estado es una de las fuerzas más poderosas en esa dirección en al menos tres instancias: 1) las normas vinculadas a organizar el cuidado de las personas del hogar bajo responsabilidad de las trabajadoras (licencias, por ejemplo); 2) políticas sociales dirigidas a la protección de las personas cuidadas: sistema educativo, sistema de salud, sistema de protección de personas mayores; 3) leyes y políticas dirigidas a fortalecer el cambio cultural en curso.

Regulación del teletrabajo. Mientras escribo este ensayo, ya tiene media sanción un proyecto dirigido a la conciliación entre trabajo y familia que aborda aspectos relevantes nunca antes explicitados en leyes de la nación. Aun cuando esta regulación solo alcanza a quienes teletrabajan en el marco de las relaciones laborales previstas en la Ley de Contrato de Trabajo, supone dar un primer paso en la jerarquización del cuidado dentro de una norma laboral y contempla su aplicación de manera equitativa, sin distinción de géneros.

Los puntos centrales del proyecto abarcan la limitación de la jornada laboral, el derecho a la desconexión digital, a las herramientas de trabajo (que deben ser otorgadas, mantenidas y eventualmente reparadas por la instancia empleadora), compensación de gastos (producidos en el hogar), derechos sindicales y derecho a horarios compatibles con los trabajos de cuidados para las personas que tienen a cargo hijos menores, personas con discapacidad o mayores dependientes.

También determina que cualquier acto, conducta, decisión, represalia u obstaculización proveniente del empleador que lesione estos derechos «se presumirá discriminatoria», y alienta a que mediante la negociación colectiva puedan establecerse pautas específicas para el ejercicio de este derecho. La limitación previsible en este plano es que la experiencia muestra que los reclamos de la agenda de género tienen escaso eco en los espacios de discusión entre patronal y gremios, y no se contempla cuando la persona a cargo —menor o dependiente— no convive bajo el mismo techo y hay que «cuidarla» en otro domicilio. Además, la falta de un presupuesto específico o de una carga tributaria *ad hoc* hace correr el riesgo de que, si bien se visibilizan, estas tareas queden nuevamente a cargo de las mujeres.

Debido a que las políticas de conciliación o compatibilización de tiempos de trabajo y cuidados recaen en las mujeres, aún quedan pendientes algunas medidas que alienten la «corresponsabilidad» de los cuidados, tanto para que puedan distribuirse entre mujeres, varones y otras identidades, como para no dejar solamente circunscriptos los cuidados a las posibles resoluciones que tengan las

familias en el ámbito de sus hogares. Estas normas tienen que ser complementarias a servicios de cuidados.

Programa interministerial de políticas de cuidado. En el gobierno de Alberto Fernández, once organismos del Estado nacional que tienen incumbencia y competencias en el tema de los cuidados han asumido el compromiso de diseñar una estrategia integral para dar respuesta a las nuevas demandas en relación a esta problemática. El Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, por asignación de la Jefatura de Gabinete de Presidencia de la Nación, lleva la coordinación ejecutiva de la mesa interministerial a través de su Dirección Nacional de Políticas de Cuidado.

Entiendo que vale la pena retomar en este ensayo la orientación política de esa mesa, ya que se trata de una política innovadora en nuestro país y apunta a reconocer al cuidado como una necesidad, un trabajo y un derecho (a cuidar y a ser cuidado), así como a redistribuir las tareas sin sesgos de género, conseguir que las personas encargadas de tareas de cuidado perciban remuneración, promover instancias institucionales y sociales de asunción de las tareas de cuidado y buscar que ese derecho sea extensivo a todas las familias, atendiendo a su diversidad.

Las principales líneas de acción del programa abarcan la revisión de marcos normativos vigentes y proponer actualizaciones, relevar los espacios de cuidado en establecimientos laborales, así como la infraestructura educativa de primera infancia y los espacios comunitarios y barriales de cuidado; también abarca el fortalecimiento de los programas de formación y de empleo de cuidadores o cuidadoras a domicilio, profundizar la formalización y capacitación de las trabajadoras de casas particulares y de todos los sectores de trabajadoras y trabajadores del cuidado, promover la inclusión de varones y otras identidades en profesiones asociadas al cuidado. En el mediano plazo, en articulación con las diferentes jurisdicciones y territorios, esta política propone construir un Sistema Integral y Federal de Cuidados.

Evidentemente, se trata de una asunción integral del derecho a cuidar y a ser cuidadx desde el gobierno del Estado. Esta retoma pendientes históricamente demandados (espacios de cuidado de la primera infancia, por ejemplo) junto con nuevas perspectivas (formación de trabajadoras de casas particulares u otros sectores) que le brindan un potencial alentador para los movimientos feministas y de la disidencia sexual.

Profundización y ampliación de la cobertura de la Educación Sexual Integral (ESI). En el ámbito educativo, la ley de educación sexual integral de 2006 y su despliegue posterior en materiales y normativas orientadas por el plexo normativo dirigido a la ampliación de derechos de las mujeres y las identidades lgtbiq+, son herramientas de enorme relevancia. Se trata de una recuperación explícita y comprometida con la igualdad de género en sentido pleno, excediendo la mera asociación entre ESI y prevención del embarazo, de infecciones o del aborto. La igualdad social es un proyecto político que se vincula con la profundización de la transformación cultural de los sesgos machistas en todos los planos de nuestra vida social: el campo filosófico, jurídico, histórico, económico y pedagógico del cuidado es un eje central en los contenidos de la ESI.

El gobierno nacional, a través de un Ministerio de Educación que ha hecho de «cumplir las leyes» una de las orientaciones centrales para la política educativa, asume un compromiso público en la plena implementación de la ley. Así, la ley se despliega no solamente en acciones específicas vinculadas con las clásicas dimensiones del sistema escolar sino también en la interlocución y el fortalecimiento de los centros de estudiantes y de la comunidad educativa organizada (en las cooperadoras, por ejemplo), en el estímulo a los proyectos articulados con las universidades (que también son instituciones implicadas en la ESI), y en el diálogo y reconocimiento de las labores que realizan las mujeres en los barrios populares. La ESI no es solamente es una política educativa sino, fundamentalmente, una política social.

REFLEXIONES FINALES

El despliegue filosófico, económico, jurídico y cultural de la categoría «cuidado» es un indiscutible patrimonio del movimiento social de mujeres y disidencias. Su adopción, por parte del Gobierno nacional, como eje de sentido de sus políticas es una decisión en curso, promisoría en sus anticipos y prolífica en sus iniciativas en los primeros seis meses de gobierno, tres de los cuales transcurrieron en pandemia.

Para que «el cuidado» se integre fuertemente a los ejes que caracterizarán a la gestión de Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner, no bastará con llevar adelante las políticas anunciadas. Tampoco con las decisiones vinculadas con la pandemia, que hacen reconocible a un Gobierno «que cuida» en el contexto de una crisis económica fenomenal, que en la pospandemia tendrá incluso peores guarismos.

La novedad de la temática no es reconocible aún en la doctrina o en las «escuelas» que teorizan la política. Para decirlo de otro modo, no va de suyo que un Gobierno apoyado en estos principios construya la autoridad política de manera automática. Creo entonces, con mucha convicción, que quienes ocupan (ocupamos) los diferentes espacios de construcción de las políticas, junto con el movimiento social que ha luchado para que estas ocupen un lugar central (en sus expresiones más militantes y en sus expresiones más académicas), deberán (deberemos) construir la trama de un relato en el que las categorías clásicas de la política, del poder y de la sociedad alojen la relevancia y la potencia del «cuidar» como eje ordenador. Probablemente, también incluiremos el cuidado de la naturaleza y el horizonte utópico del «buen vivir» que los feminismos populares e indígenas vienen alumbrando. Como es un eje transversal de las políticas, todas las áreas de gobierno están comprometidas en esta expansión y profundización de sentido.

La pospandemia será lo que logremos hacer con ella. La organización social y la política serán, como siempre, nuestras herramientas.

BIBLIOGRAFÍA

Iglesias, Clara

- 2012 «Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser», en *Investigaciones Feministas*, vol. 3, pp. 251-269.

Larguía, Isabel y Domoulin, John

- 1976 *Hacia una ciencia de la liberación de la mujer*, Buenos Aires, Anagrama.

Medina Vicent, María

- 2016 «La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista», en *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, n° 67, enero-abril, pp. 83-98.

Morgade, Graciela

- 2010 «Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 28, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 117-133.

Noddings, Nel

- 1984 *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- 1992 *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- 2002 *Starting at Home. Caring and Social Policy*, Berkeley, University of California Press.

Pautassi, Laura

- 2007 «El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos», en *Serie Mujer y Desarrollo*, n° 87, octubre, Santiago, Cepal.

Rodríguez Enríquez,, Corina

- 2015 «Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad», en *Nueva Sociedad*, n° 256, marzo-abril, pp. 30-44.

Vázquez Verdera, Victoria

- 2009 *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*, tesis doctoral, Universidad de Valencia. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10307#page=1> [Consultado el 28 de julio de 2020].

La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas¹

Nicolás Arata

1.

AMÉRICA LATINA ATRAVIESA UN MOMENTO INÉDITO marcado por el agravamiento de las desigualdades que ya sufrían grandes sectores sociales antes de la irrupción de la pandemia. Frente a la complejidad y la incertidumbre que plantea el presente histórico, el Estado y la sociedad deben establecer un nuevo contrato social para repositionar el lugar de la escuela como espacio que potencia y construye *tramas educativas*, promoviendo *otros modos de estar en común* y enfatizando que *nadie está de más*; sosteniendo una ineludible *defensa de lo público* y garantizando la *igualdad de los cuidados* como condición indispensable para la vida en democracia. En tiempos de intolerancias crecientes, la escuela debe postularse como el lugar donde se sensibiliza y piensa en torno al *bien común* en cuanto espacio destinado a *despertar un interés por el mundo a través de su descubrimiento e interpretación*.

2.

Aun a riesgo de caer en una simplificación excesiva, alcanzo a identificar tres grandes narrativas que se han desarrollado en torno a la crisis desatada por la pandemia. Las que han colocado el énfasis en las respuestas tecnocráticas (delegando la gestión de la crisis en dispositivos tecnológicos orientados a la videovigilancia o el reconocimiento facial, confiando en que controlar el comportamiento de los ciudadanos resolverá *per se* la crisis); las que abrazaron una postura neomalthusiana (asumiendo que la población-rebaño contraerá el virus, que necesariamente se perderán vidas, pero que quienes sobrevivan saldrán fortalecidos e inmunizados) y las que enfocaron la epidemia como un problema

1. Estas reflexiones tienen lugar cuando todavía no se produjo el regreso a las aulas en ningún punto de la República Argentina pero cuando ya se anunciaron medidas y se establecieron protocolos que organizarán el retorno a las clases presenciales. Son ideas pensadas en la coyuntura, que buscan hacer puente con otras lecturas y aspiraciones de más largo aliento. Parten de un reconocimiento a la multiplicidad de esfuerzos e iniciativas que cientos de miles de maestros y maestras, profesores y profesoras, dirigentes gremiales y movimientos sociales, así como los equipos del Ministerio de Educación Nacional y los ministerios provinciales desarrollan, cada uno con sus imprevistos y estilos.

político-sanitario (apelando a una serie de medidas amparadas en argumentos científicos y políticas sociales que potencian y articulan las capacidades y saberes del Estado para enfrentar la crisis). Las dos primeras se desprenden del paradigma neoliberal combinado con dosis reforzadas de neofascismo; la tercera ensaya una visión que pone de relieve la centralidad de los lazos colectivos, la solidaridad y el cuidado del otro, inscripta en la tradición del Estado social que se hace presente a través de una batería de políticas públicas (no exenta de contradicciones).

3.

El curso y los efectos de estas narrativas son, en algunos casos, dolorosamente palpables: los líderes políticos que subestimaron el virus han pagado con una infinidad de vidas el precio de su soberbia (los casos más resonantes: Inglaterra, Brasil y Bolivia). Otras generan interrogantes que no pueden responderse de manera sencilla: la instalación de un tipo de gubernamentalidad algorítmica mediante la geolocalización obligatoria o los pasaportes de inmunidad, ¿qué efectos tendrán sobre derechos tan elementales como la privacidad o la movilidad humanas? ¿Qué sucederá cuando estas iniciativas desembarquen en los ámbitos educativos (como el programa Respondus de reconocimiento facial incorporado por la Universidad Nacional de Córdoba para controlar la identidad de estudiantes que rinden exámenes a distancia)? ¿Y después, qué? ¿A qué distancia estamos de comprar enlatados a empresas multinacionales? ¿De orientar las propuestas formativas en sintonía con los intereses de los centros del poder y de espaldas a las necesidades locales y comunitarias, nacionales y regionales? Un programa así solo comporta una cuestión: abdicar soberanía. Con las excepciones del caso, Argentina no camina ya por esa senda, que transitó durante los cuatro años del gobierno de Cambiemos y que sintetizo en tres metáforas importantes de recordar: cuando desde la cúspide el Estado hablaban con falsa aflicción de «caer en la escuela pública», o con sonrisa burlesca afirmaban que «nadie que nace en la pobreza hoy llega a la universidad», o, haciendo gala de una memoria histórica que estremece por la banal reivindicación de una de las peores atrocidades cometidas por el Estado, se decía que «esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación». Las expresiones fueron pronunciadas por el presidente Macri, la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires Vidal y el Ministro de Educación Bullrich, y cifran toda una concepción de la educación, la escuela y la cultura. Ni más, ni menos.

4.

El caso del actual Estado argentino es sin dudas una experiencia que se inscribe en la narrativa político-sanitaria. El Gobierno sentó posición frente a la falsa disyuntiva entre la preservación de la sociedad o de la economía, anteponiendo la vida y la salud colectiva a cualquier otro factor. Ello, sin desentenderse de las responsabilidades que como Estado debe asumir en el marco de una crisis de alcances inéditos. Y subrayo esto: «inéditos», porque no hay conocimientos

previos sobre cómo gestionar la multiplicidad de problemáticas que desata una pandemia de estas características. Hay, por supuesto, un conocimiento científico especializado indispensable pero insuficiente para gestionar los efectos sociales que desata una crisis de esta magnitud. Hay, también, saberes de coyuntura generados en el territorio y a través de estrategias colectivas que permiten sobrelevar comunitariamente este tiempo de enormes dificultades. Y hay, finalmente, un puñado de definiciones políticas sobre las que se asientan las grandes vigas de una mirada prospectiva en construcción para una temporalidad pospandémica marcada, sin lugar a dudas, por los numerosos debates que se abrirán sobre el presente y el futuro de la vida en la Tierra.

5.

El Estado argentino a través de su ministro de Educación ha sostenido que la escuela es irremplazable. Definición módica pero fundamental, pues permite inscribir el conjunto de acciones emprendidas dentro de una narrativa que entiende a la escuela como la institución que garantiza –junto al derecho a la educación– un conjunto de derechos básicos; que reconoce la escuela como el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, con diferentes experiencias de socialización, con diferentes trayectorias y saberes. Y sumo: la escuela es irremplazable porque allí se producen infinidad de relaciones únicas. Dicho de otro modo, sin escuelas, sin las oportunidades que estas habilitan de contar con momentos de simultaneidad para encontrarse, para poner en común, sentir y pensar, para compartir el interés por el mundo y aprender a estar entre iguales, nuestras sociedades serían infinitamente más desiguales de lo que ya son.

6.

La escuela no deja de estar bajo amenaza. En numerosos países se han vuelto a levantar las voces que desde hace décadas pregonan el fin de la escuela. Las grandes compañías de software y de producción de contenidos escolares han ofrecido sus servicios al Estado a cambio de grandes sumas de dinero o del acceso a la información de las y los usuarios de los servicios educativos. Hay un Big Data educativo que segmenta e interpela a los sujetos pedagógicos por sus capacidades de consumo o sus simpatías políticas, que escala a niveles planetarios y que tuvo y puede tener efectos poderosísimos en la formación de la percepción y manipulación de la opinión pública. La crisis les ha ofrecido una nueva oportunidad a los mercaderes de la educación, que se frotan las manos y despliegan su voracidad para hacer negocios. Precisamente por eso, las y los referentes educativos de nuestro país tienen ante sí la posibilidad de liderar una defensa de la escuela a nivel regional combinando los mayores esfuerzos políticos por conservar su misión pedagógica asociada al bien público, al mismo tiempo que trabajan para transformarla en un espacio más democratizador que el que tenemos. Dije autoridades educativas, pues esta iniciativa debe ser promovida desde el Estado, pero sabiendo que solo con el Estado no alcanza.

Es fundamental liberar las capacidades magisteriales y profesoras, fortalecer las posiciones docentes combinadas con las de las y los investigadores del sistema de ciencia público, para construir múltiples nodos de colaboración con la sociedad civil organizada.

7.

La historia de la educación argentina y latinoamericana está sembrada de experiencias y proyectos en los que palpitan antecedentes para dotar de densidad histórica a una nueva narrativa democratizadora e incluyente. Entre las memorias del magisterio argentino y en las tradiciones pedagógicas locales, hay rasgos de discursos y prácticas que consignan la escuela como el eje de la vida en común. Solo hay que detenerse, hacer archivo y conectar tiempos con historias; lecturas pedagógicas, con preocupaciones políticas. Cada época tiene la misión de reensamblar tradiciones y conectar orgánicamente el pasado con el presente. Dicho de otro modo: tenemos la responsabilidad de *leer en tradición* con el propósito de recrear, a través de la imaginación político-pedagógica, la educación pública que un proyecto de país como el que encabeza el presidente Alberto Fernández necesita. En una conversación mantenida con Marcelo Caruso y Elsie Rockwell realizada por el INFoD, se avizó un desafío: recalibrar la relación de las alternativas pedagógicas con la defensa de los sistemas educativos estatales. Existe en la actualidad una cooptación del signifiante «alternativo» por parte de sectores de derecha y ultraderecha que, lejos de llevarnos a abandonar nuestro interés por el signifiante, desafía a pensar y estudiar nuevas formas de su apropiación y uso. Desde hace años ejerzo una lucha soterrada en cursos, seminarios y talleres reivindicando la necesidad de pensar a Sarmiento más allá de prejuicios y valoraciones, convencido –como estoy– de que no hay que regalarle ni el nombre ni el legado del sanjuanino a la derecha conservadora (que, por cierto, no tiene ningún empacho en apropiárselos). Y no se trata de una reivindicación acrítica o nostálgica, sino de un esfuerzo por liberar nuestra capacidad para pensar, críticamente y sin prejuicios, las ambivalencias y contradicciones de un personaje clave de la historia educativa argentina. Si estamos dispuestos a hacer esto con Sarmiento, ¿cómo no lo vamos a estar con la fecunda noción de alternativas?

8.

La escuela es irremplazable, por lo que en este tiempo sin escuela lo que un Estado presente debe asegurar es el aprendizaje posible y necesario que contribuya a atravesar un contexto de emergencia. Cuanto más desigual es la sociedad donde se encuentra, más importante será el papel de la escuela. Los enormes esfuerzos desplegados para continuar enseñando no reemplazan los complejos procesos de transmisión e intercambio que tienen lugar en la escuela, pero atenúan la ausencia de ella. Más aún, nacen de una decisión política que se desprende de una responsabilidad mayor: continuar garantizando el derecho a la educación enunciado en la Ley de Educación Nacional. Afirmar la centralidad de la escuela en un contexto de pandemia es colocar el centro de los esfuerzos en el fortalecimiento

de los vínculos pedagógicos, por delante incluso del cumplimiento de un programa de enseñanza o de su evaluación.

9.

Proveer los medios para asegurar la conectividad es fundamental pero no es esta un fin en sí misma. Es un derecho que se garantiza cuando hay soberanía pedagógica, es decir cuando existe un Estado garante del acceso efectivo a un conjunto de experiencias, conocimientos y saberes que permiten el desarrollo integral de las y los ciudadanos, a través de plataformas propias cuya conexión gratuita esté garantizada, donde el acceso a toda la información sea de acceso libre y gratuito y donde los datos de las y los usuarios estén protegidos tanto de intereses comerciales como de aquellos ligados a los paradigmas de la seguridad. Asimismo, el pasaje de la enseñanza presencial a la digital no es lineal ni directo, sino que está atravesada por sustituciones parciales, desplazamientos y solapamientos: en un sistema híbrido o bimodal, ¿se mantendría un calendario escolar concebido desde y para la presencialidad? ¿Es equivalente un recreo a una jornada de desconexión? No solo hay que hacer un trabajo de curaduría en relación con los contenidos educativos que circularán digitalmente. También hay que sopesar los desafíos de la ecuación presencial-digital en torno a la construcción del saber, sin partir de ideas preconcebidas acerca de su productividad automática o su baja intensidad. Una lista indiciaria de temas para pensar en este formato híbrido incluiría la formación de capacidades intelectuales críticas en el mismo plano que las sensibilidades conviviales, aptitudes para la cooperación y saberes socialmente productivos; el aprendizaje a través del diálogo y la búsqueda de consensos en torno a la idea de vida en común; una sensibilidad y compromiso con el cuidado del ambiente y de los seres que lo habitan; la formación sexual integral y el respeto por las disidencias; el pensar históricamente y situarse regionalmente tanto desde la perspectiva federal como desde nuestra inserción en las tradiciones latinoamericanas.

10.

Poco o nada de lo antedicho es posible o viable si no se fortalece la posición docente como herramienta central de una política educativa basada en la defensa de la escuela pública. El fortalecimiento que imagino principia en tres direcciones: la reivindicación de la especificidad del trabajo docente como responsable de la selección y transmisión de elementos fundamentales de un legado cultural (una profesión que tiene mucho de artesanal y que no se parece a ninguna otra); el desarrollo de nuevas y desafiantes propuestas de formación que pongan en diálogo y tensen los saberes aprendidos con las nuevas problemáticas pedagógicas contemporáneas (que no apunten a la profundización de lo ya sabido sino a sumergirse en otras lecturas, a la búsqueda de otros enfoques, a la generación de perplejidades que inviten a revisar nuestros saberes aprendidos sin descalificarlos); y la generación de condiciones laborales y materiales adecuadas para desplegarlas. El INFoD es una instancia fundamental para generar y conectar estrategias de formación e intercambio de saberes, para articular espacios

interinstitucionales donde compartir experiencias, aprendizajes y dificultades entre maestros, maestras, profesores y profesoras del país. Además de escuchar a los docentes y conocer cuáles fueron las propuestas de formación más valoradas por ellos, hay que tomar riesgos y ensayar propuestas formativas novedosas teniendo presente y reconociendo la heterogeneidad de poblaciones, docentes y escuelas que existen, al mismo tiempo que se garantiza que las propuestas formativas lleguen a todos y todas por igual.

11.

Hay una oportunidad abierta para promover la democratización de la ciencia y para repensar la relación entre ciencia y democracia. Las vías pueden ser múltiples (y probablemente algunas de ellas ya se hayan transitado): desde el estímulo a las vocaciones científicas, pasando por la divulgación y enseñanza de los conocimientos científicos, hasta su relación con el ecosistema de saberes que se producen y circulan en la sociedad, entre otras. La postura adoptada por el presidente Alberto Fernández de colocar el conocimiento científico en un lugar destacado al momento de tomar decisiones que afectan la agenda pública abre una oportunidad para repensar el lugar, la enseñanza y la difusión de la ciencia en las escuelas. Iniciativas como el Programa de Promoción de Vocaciones Científicas (VocAr) del Conicet o el programa La ciencia va a la escuela de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires son muy importantes pero insuficientes. Hay que calar más hondo en la capilaridad de las culturas escolares. Las instituciones educativas pueden ser un espacio donde promover y generar reflexiones sobre lo que las y los científicos están diciendo y pensar a través de las herramientas que nos proveen las Humanidades cómo eso que aquellos dicen nos afecta o incide en la definición de las políticas públicas. En el contexto de la pandemia, Sonia Shah (2020) recuerda la importancia de «democratizar la ciencia, más que influir para que la ciencia se haga aún más elitista y autoritaria de lo que es». En efecto: ¿de qué sirve preconizar que se vive en la sociedad del conocimiento si este es secuestrado por elites para su beneficio propio?

12.

Repensar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva regional es otro desafío vigente. El carácter de evento global que tiene la pandemia puede servir para situar problemáticas que están afectando de maneras similares a nuestros países, permitiendo abordarlas desde perspectivas y miradas regionales: la crisis de los sistemas de salud, la cadena de inequidades de género que enfrentan las mujeres en la región, los enormes desafíos ligados a la soberanía alimentaria (un dato tan relevante como doloroso: más de 85 millones de niños, niñas y jóvenes almuerzan en la escuela en América Latina), las vulnerabilidades a las que están sometidos las y los migrantes, las violaciones a los derechos humanos, la gravedad de la crisis ecológica a escala planetaria, entre otros asuntos. Como resultado, podrían desarrollarse manuales, documentos y cursos que contribuyan a pensar estos problemas de manera conectada y comparada (poniendo

en discusión la forma comparativa hegemónica que proponen las instituciones detrás del armado de rankings). Las Universidades Pedagógicas del continente podrían crear una comisión para pensar problemáticas comunes y enfoques didácticos posibles para trabajar estos temas desde perspectivas regionales, poniendo en acceso abierto los resultados de estas investigaciones y trabajos, en lo que sería sin dudas un aporte significativo y muy bien recibido entre el magisterio latinoamericano.

13.

Hacer archivo de esta experiencia será vital para darle tratamiento a la multiplicidad de traumas que dejará esta pandemia. Preservar la memoria de todos los tiempos, pero especialmente de los tiempos difíciles, es una responsabilidad indelegable del Estado. Antes que como repositorio o acervo, entiendo el archivo como lazo social que se construye en un contexto de convivialidad en el que coexisten, bajo una diversidad de configuraciones desiguales, objetos textuales, audiovisuales y sonoros. La pregunta sobre quién recopila y bajo qué criterios es tan apremiante como la preocupación por dónde irán a parar la infinidad de experiencias e iniciativas que cientos de miles de maestros y maestras realizaron. Son repetidas en la historia de la educación las voces de quienes lamentan no contar con archivo para poder dar cuenta de una experiencia o abordar un fragmento del pasado por carecer de fuentes. En este caso, probablemente sea la Biblioteca Nacional de Maestros la que pueda liderar –en el marco de un proyecto como el MEDAR– la tarea de sistematizar documentos, experiencias, voces y testimonios que puedan –en un futuro próximo– devenir en un valioso archivo de memorias escolares significativo para abordar el estudio del desenvolvimiento del sistema educativo en nuestra historia de la educación reciente.

14.

«Nueva normalidad» es el nombre con el que se bautizó al día después de la pandemia. Difícilmente los efectos que desató puedan absorberse rápidamente e incorporarse a una cotidianeidad vivible, y más aún cuando lo que todos los pronósticos indican es que la pandemia dejará sociedades más desiguales que las que conocimos previo a estos meses de encierro y de lucha contra el virus. El desarrollo de esta crisis tiene ribetes imprevisibles, giros inesperados y está lejos de acabar. Sería aventurado o poco responsable sostener cómo y cuándo se sale de ella. En términos escolares, Dussel, Ferrante y Pulfer mencionan que lo que deje esta pandemia «No será una simple restauración de la situación anterior ni tampoco algo radicalmente diferente a la configuración que dejamos antes de la pandemia» (2020: 1). Por eso, y antes de hablar de nueva normalidad, es fundamental comenzar por sistematizar los aprendizajes que la experiencia de la pandemia nos deja. Entre muchos otros, la prioridad absoluta que debe asumir un Estado presente consiste en efectuar una mayor inversión en políticas públicas orientadas al fortalecimiento de los sistemas de salud, ciencia y educación públicas, sin duda alguna los más atacados por las políticas neoliberales. Estas inversiones deben contar con un plan estratégico para atender primero a quienes

se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad social. Ese plan –me gusta imaginar– debería surgir como resultado de un gran consenso social en el que estén representadas todas las voces de la sociedad. Enhebrando experiencias y apelando a la memoria histórica, podría recuperarse la iniciativa de Raúl Alfonsín, que en 1984 convocó a un Congreso Pedagógico Nacional, un espacio para pensar colectivamente las bases de un nuevo contrato social en torno a la educación y a la escuela que queremos para construir una soberanía pedagógica a la altura de los desafíos que enfrentamos.

BIBLIOGRAFÍA

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío

2020 «La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha», en Fundación Carolina, Serie Formación virtual. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Shah, Sonia

2020 «Building an internationalist response to Coronavirus», intervención en el webinar organizado por el Transnacional Insitute (TNI), Ámsterdam. <https://www.youtube.com/watch?v=t5qN35qeB1w> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Educación escolar post pandemia.

Notas sociológicas

Emilio Tenti Fanfani

PROPÓSITOS

El cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la «presencialidad» han acentuado una tendencia que venía de antes: en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo y en particular de la Argentina, discutimos acerca de los medios: si hay que evaluar o no, si hay que integrar, y cómo, las nuevas tecnologías de la educación en la escuela, qué estrategias de formación inicial y permanente se requieren para que los docentes dominen estos nuevos recursos, qué nuevos contenidos habría que agregar al programa escolar, las ventajas y desventajas de la distancia o lo virtual en relación con lo presencial, cuál es el mejor modo de enseñar determinadas disciplinas o qué estrategias son más eficaces para garantizar el aprendizaje de los alumnos, el tamaño de los cursos, los procedimientos de evaluación y promoción, cómo incluir a todos en el sistema y bajar la repetición y el abandono escolar, cómo mejorar la calidad de la educación, las condiciones del trabajo de los docentes, los salarios y otras cuestiones análogas. Todas estas temáticas son legítimas, por supuesto, pero suponen una previa discusión de los sentidos, fines y objetivos que deben presidir el desarrollo de la escolarización en las sociedades contemporáneas.

Este desplazamiento de la discusión acerca de los fines y sentidos de la educación escolar se acentúa por la necesidad de atender a las urgencias de la grave situación ocasionada por la pandemia que provocó el cierre de los centros educativos en la mayor parte del mundo. Como dice el dicho popular, «lo primero es lo primero».¹

Sin embargo, considero pertinente preservar un lugar para debatir los problemas estructurales que aquejan a los viejos sistemas escolares desde mucho

1. Las urgencias de la catástrofe educativa generada por el cierre intempestivo y prolongado de los centros educativos obligaron a los sistemas escolares, y en especial a los maestros y profesores y directivos, a utilizar los medios a su alcance para mantener los lazos pedagógicos con el fin de garantizar cierta continuidad en las experiencias de aprendizaje de sus alumnos. Estos esfuerzos merecen ser socialmente valorados.

antes de la pandemia. Tengo la impresión de que incluso en tiempos normales el interés por los temas relacionados con los medios y procedimientos pedagógicos tiende a desplazar las preguntas y las reflexiones acerca de las finalidades y objetivos generales del programa escolar en un mundo que presenta ciertos rasgos preocupantes desde el punto de vista de las consecuencias sociales, políticas y culturales de un determinado modelo de crecimiento económico que parecería imponerse sin tener en cuenta las consecuencias negativas tanto en términos de conservación de la vida en el planeta como también en términos de construcción de sociedades más justas y más libres.

La urgencia no debería ser un obstáculo para desarrollar una reflexión crítica de los problemas estructurales que aquejan a la educación escolar, no solo en la Argentina, sino en la mayoría de las sociedades de mediano y alto desarrollo de América Latina. Sin este debate se corre el riesgo de reconstruir el viejo orden prepandemia, es decir restablecer los equilibrios perdidos; los terremotos y los derrumbes de ciudades enteras han dado lugar no a una simple reconstrucción de lo destruido, sino a la construcción de nuevas configuraciones urbanas. La reconstrucción tiene sentido cuando se trata de preservar un patrimonio arquitectónico que tiene un valor cultural indiscutido, como es el caso de las viejas ciudades medievales europeas que merecen ser conservadas tal como estaban antes de la destrucción provocada por un terremoto.

En este capítulo me propongo desarrollar tres conjuntos de contenidos. El primero es una especie de síntesis de algunas tendencias de desarrollo típicas del mundo contemporáneo. En la segunda, presento un listado de características estructurales de los principales desafíos culturales con los que la educación escolar no puede dejar de medirse. Por último, se proponen algunas indicaciones acerca de ciertos ejes de sentido y contenidos que las ciencias sociales pueden sugerir para la estructuración de un programa escolar para el presente siglo.

1. LAS CATÁSTROFES Y SUS EFECTOS: ¿RECONSTRUCCIÓN O NUEVOS DISEÑOS INSTITUCIONALES?

Por otra parte, se ha señalado lo obvio y previsible: las catástrofes, como las pandemias, los terremotos, las inundaciones o las guerras, producen una interrupción abrupta de las rutinas que caracterizan el funcionamiento de las instituciones sociales. Estas situaciones límite son como catalizadores que hacen visibles y agravan los problemas y tensiones estructurales que caracterizan a nuestras sociedades, en todas sus grandes dimensiones (económica, social, cultural, etc.). En efecto, la pandemia acentúa las desigualdades en la distribución de recursos estratégicos tales como la propiedad y el ingreso, el poder político, el respeto y el conocimiento científico y sobre todo la tecnología.

Es probable que el difícil momento que vivimos ofrezca una ocasión para imaginar y diseñar otro sistema institucional que asegure la transmisión cultural entre las generaciones. A estas instituciones las podremos seguir llamando

escuelas, pero tendríamos que dotarlas de otras funciones y formatos. Caso contrario, la pospandemia puede convertirse en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia. Esto es lo que normalmente sucede con la reconstrucción de las infraestructuras urbanas destruidas por los terremotos que son patrimonio cultural de la humanidad. En este caso se justifican las estrategias de reconstrucción, piedra por piedra y según el modelo original destruido por la catástrofe. Este no es el caso de la mayoría de las instituciones escolares. Las escuelas pueden ser «viejas» o incluso «antiguas», pero no tienen la nobleza y la legitimidad que tienen los monumentos o las viejas ciudades medievales europeas, por ejemplo. La catedral de Notre Dame, parcialmente destruida por un incendio, necesita ser reconstruida y no «rediseñada» ni «modernizada».

Es cierto que hay conservadores e incluso reaccionarios que desean restaurar viejas formas escolares propias de una supuesta edad de oro situada en un pasado indeterminado, pero la mayoría considera necesario rediseñar las instituciones escolares cuya matriz fundacional se encuentran en el siglo XIX.

El paréntesis forzado y la búsqueda de soluciones de emergencia nos dan una oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos, otros marcos espaciales y temporales, otros recursos comunicativos, etc. Pero entonces el problema no es de medios. No se trata de incorporar otros recursos, esos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para entendernos mejor, no se trata simplemente de un «aggiornamento», es decir de una adaptación de los medios y procedimientos tradicionales al tiempo presente. Tampoco se trata de operar una simple incorporación de contenidos «contemporáneos» al ya cargado currículum escolar.

Son muchos los que cuestionan al sistema escolar actual. Más allá de la divergencia en cuanto a las explicaciones, la mayoría considera que las escuelas, en general, no funcionan bien, es decir, no incluyen a todos. En muchos producen desigualdades en los aprendizajes que colaboran con la reproducción de las distancias sociales. Es difícil sostener que los problemas del sistema escolar se deben solo a un problema de financiamiento que, si bien existe, no explica todas las deudas que el sistema tiene con el desarrollo de una sociedad más igualitaria y democrática. Incluso en muchos países desarrollados de Europa, como Italia, por ejemplo, se estima que aproximadamente un tercio de los jóvenes son analfabetos funcionales, a pesar de haber tenido una escolarización de un promedio de 12 a 13 años en la educación formal. Incluso los docentes y directivos escolares son bastante críticos en relación con el funcionamiento del sistema escolar y, como bien dice en una entrevista Francesco Tonucci, «si una fábrica produce un 30% de coches que no andan, debería cerrar. De la escuela se podría decir lo mismo» (Sánchez Caballero, 2020). Sin escuela no hay posibilidad de educación para todos. Pese a que existen muchas buenas escuelas y excelentes maestros, el problema no es de individuos, sino sistémico. Es la escuela institución la que tiene que transformarse para responder a un mundo que vive transformaciones profundas y aceleradas en todas sus dimensiones.

2. LAS INERCIAS CONSERVADORAS DE LAS ORGANIZACIONES BUROCRÁTICAS

La necesaria reforma radical de los fines y dispositivos institucionales del sistema escolar no es cosa fácil. Son bien conocidas las inercias estructurales de estos aparatos surgidos con el Estado capitalista. Lo que es producto de la historia tiende a subsistir aun cuando han desaparecido las condiciones estructurales que presidieron su nacimiento y desarrollo. Ya los primeros sociólogos de la educación se sorprendían de las inercias conservadoras que caracterizan a las instituciones educativas.

Vale la pena reproducir la visión del sociólogo francés Maurice Halbwachs en su introducción al libro de Émile Durkheim, *La evolución pedagógica en Francia*, publicado en 1938. «Ellos (los aparatos educativos) tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en cuyo transcurso conservan bien rasgos de su antigua estructura» (Halbwachs, 1938: 2). Y a continuación agregaba, «a veces se defienden de las influencias que desde afuera se ejercen sobre ellos, apoyándose en su pasado» (ibíd.). En efecto, poco se entiende el «formato escuela» (por ejemplo, la división en disciplinas, los sistemas de evaluación y promoción, los títulos y diplomas), si uno no se remonta al origen, es decir, «al momento en el que se construía la institución cuyas formas, una vez nacidas, tienden a subsistir a través del tiempo, ya sea por una especie de fuerza de inercia, ya sea porque logran adaptarse a las condiciones nuevas» (ibíd.). Halbwachs concluía diciendo que «la organización pedagógica se nos aparece como más hostil al cambio, más conservadora y tradicional quizás que la misma Iglesia, porque tiene como función transmitir a las nuevas generaciones una cultura que hunde sus raíces en un pasado lejano» (ibíd.: 3).

Lo que se impone es la discusión de cuestiones de fondo y no de forma. No se trata simplemente de adaptar sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de cultura teniendo en cuenta las principales tensiones que caracterizan al campo cultural contemporáneo.

El tiempo que vivimos es análogo al que vivieron los padres fundadores de la sociología moderna en la Europa de fines del siglo XIX y principios del XX. Las sociedades estaban pasando del mundo feudal agrario al mundo industrial y urbano, con todas las consecuencias que estos cambios en la objetividad producían sobre la cultura y las prácticas humanas. Tanto Marx como Durkheim y Weber («padres fundadores» de la sociología moderna, según el canon académico) se concentraron en el estudio de la lógica de estos cambios y al mismo tiempo en identificar estrategias de solución a los problemas radicalmente nuevos que se presentaban en las sociedades europeas.

Durkheim era bien consciente del fuste y calidad de los cambios que estaban experimentando las sociedades europeas. Estos planteaban problemas de sentido y fines y no de medios para los sistemas escolares de su época. Al respecto afirmaba:

Cuando una sociedad se encuentra en estado de estabilidad relativa, de equilibrio temporario, como, por ejemplo, la sociedad francesa del siglo XVII; cuando en consecuencia se ha establecido un sistema de educación que, también por un tiempo no es discutido por nadie, los únicos problemas apremiantes que se plantean son problemas de aplicación. No se presenta ninguna duda grave sobre el objetivo a alcanzar ni sobre la orientación general de los métodos; solo puede, pues, haber controversia sobre la mejor manera de ponerlos en práctica, y esas son dificultades que la psicología puede resolver. No tengo que decir que esa seguridad intelectual y moral no es propia de nuestro siglo; en ello está a la vez su miseria y su grandeza. Las transformaciones profundas que experimentaron o están por experimentar las sociedades contemporáneas necesitan transformaciones correspondientes en la educación nacional (Durkheim, 1974: 79-80).

Esta definición de la situación puede ser aplicada analógicamente para entender el momento actual.

3. LA CATÁSTROFE COMO OPORTUNIDAD... RELATIVA

La «suspensión de realidad» producida por el cierre de las instituciones ofrece una oportunidad para pensar otra institución educativa, pero hasta ciertos límites. La que fue profundamente alterada y paralizada es la escuela como objetividad (tiempos, espacios, reglamentos, etc.), pero las instituciones escolares, como todas las instituciones, no son solo cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, etc., interiorizados por los agentes sociales. La escuela que está como adormecida en la realidad está viva y despierta en el interior de los actores escolares, no solo de los maestros y los funcionarios, sino también de los alumnos y los padres de familia, quienes por inercia están orientados a revivir la escuela. De modo que la pandemia solo ofrece una oportunidad relativa para la transformación radical de las instituciones escolares.

Sin embargo, pese a los daños ocasionados por la catástrofe del covid-19, no se construye sobre el vacío. Lo que está vacío es la escuela como materialidad, es decir como conjunto de reglas y recursos.

La catástrofe escolar ocasionada por la pandemia no quiere decir que estamos frente a una especie de terreno vacío. El prestigioso sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita, haciendo gala de su formación marxista, la cual le inducía a explicar los fenómenos culturales por los condicionamientos materiales, en este sentido manifestó que la emergencia «se ha llevado la materialidad [de la escuela] de repente [...] es como si un tornado, como si una fuerza absorbente hubiera levantado las escuelas y hubiera dejado solo a los niños y los profesores». Esto invita a pensar por qué seguir con las rutinas escolares, pues «ya no es una imposición», o a decir que uno hace lo que hace porque cuando llegó a la escuela le asignaron un aula, un grupo de alumnos, un horario de clase, una

asignatura. Pero ahora de repente «todo se ha desvanecido en el aire» (Fernández Enguita, 2020).

Esta evaporación o disolución de la materialidad de la institución escolar nos daría la libertad de repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre profesores y favorecer las prácticas colaborativas, la co-docencia, el proyecto a nivel de las instituciones escolares, etc. En síntesis, esta crisis abre posibilidades porque «el pasado pesa menos para bien o para mal, se ha volatilizado» (ibíd.). En síntesis, la desaparición de ciertas condiciones materiales objetivas abriría horizontes de libertad para recrear la institución escolar. Esta definición de la situación es parcialmente verdadera por una razón muy simple: la buena sociología, es decir, la que integra el momento determinista y el momento idealista, nos dice que la realidad social existe dos veces. Una como materialidad, como objetividad, esa que existe en forma relativamente independiente de las conciencias de los actores sociales y que en parte limita y al mismo tiempo posibilita las prácticas humanas y que puede ser estudiada como si fueran cosas (mediante una especie de «física social»). El alcoholismo se caracteriza por una determinada presencia de ciertas dosis de alcohol en la sangre, que se puede medir con instrumentos específicos. Pero un alcohólico es algo más, ya que el nombre que los agentes les ponemos a las cosas no las describe, sino que en parte las construye; no es lo mismo llamar a alguien borracho que alcohólico o bohemio.

El ejemplo muestra que la materialidad no agota la realidad social, porque esta existe también como representación en la subjetividad de los agentes sociales. La escuela como institución existe en el edificio y en los reglamentos (materialidad), pero también existe en la conciencia y la «semi-conciencia» de los maestros, los directivos escolares, los alumnos y sus familias, etc. Existe como expectativas, como inclinaciones, como modos de hacer que también influyen en las prácticas y los modos de hacer. Entonces, lo que se ha relativizado y en cierta medida «volatilizado» es parte de la dimensión material de la escuela, pero esta sigue viviendo en la subjetividad de los actores escolares. Por lo tanto, de no mediar un cambio en sus visiones, percepciones, valoraciones y expectativas, el pasado volverá como resultado de una reconstrucción y restauración de los equilibrios perdidos durante la emergencia.

Vale la pena recordar una parábola imaginada por el escritor estadounidense Nathaniel Hawthorne (1804-1864), comentada por Jorge Luis Borges en una conferencia del año 1949. Hawthorne imaginó que en cierto momento los hombres «resuelven destruir el pasado». ¿Y cómo decidieron hacerlo? Haciendo una gran hoguera para quemar las «acumulaciones inútiles» de cosas materiales. Hawthorne enumera una lista de cosas tales como las genealogías, los diplomas, las coronas, las constituciones y códigos, los cetros, los tronos, las armas, el dinero, los títulos de propiedad, todas las sagradas escrituras, entre otros de una larga lista de productos de la cultura humana. Ante este espectáculo, Hawthorne «ve con asombro la combustión y con algún escándalo» y preocupación, pero, continúa Borges, «un hombre de aire pensativo le dice que no debe alegrarse ni entristecerse, pues la vasta pirámide de fuego no ha consu-

mido sino lo que era consumible en las cosas». Y otro espectador –el demonio– observa que «los empresarios del holocausto se han olvidado de arrojar lo esencial, el corazón humano, donde está la raíz de todo pecado, y que solo han destruido unas cuantas formas» (Borges, 1980: 187). Una interpretación posible de esta ficción es que el fuego solo destruyó lo material, pero dejó intacta la subjetividad de los hombres, la cual, si permanece tal cual era, volverá a reconstruir todo lo destruido.

De esto se trata en las situaciones de catástrofe. Se destruyen muchas cosas de la escuela, se suspende su base material, pero esto no significa que se produzca automáticamente una transformación radical en los modos de pensarla y valorarla. Los cambios en la subjetividad llevan tiempo y avanzan en forma desigual. Es probable que muchos agentes escolares hayan puesto en duda sus certezas y creencias pre pandemia, otros lo habrán hecho en menor medida. De todos modos, la duración y gravedad de la crisis material en el corto o mediano plazo producirán transformaciones más profundas en los modos de ver y en las percepciones acerca de las cosas de la escuela.

Lo que es claro es que la sola «evaporación» de las condiciones materiales de funcionamiento de las rutinas escolares no autoriza a imaginar, en forma automática, la construcción de otro sistema escolar. Lo que sí es cierto es que constituye una oportunidad para discutir la pertinencia y funcionalidad de una institución acerca de cuya racionalidad existen dudas en el mundo actual.

4. DATOS MÍNIMOS DEL NUEVO ESCENARIO SOCIAL Y CULTURAL CONTEMPORÁNEO

De cualquier manera, es obvio que «la nueva cuestión escolar» no se resuelve mediante una renovación de los medios (como por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación), sino mediante una discusión colectiva y sistemática acerca de los sentidos y fines de la escolarización masiva. Esta reflexión deber partir desde un punto de vista relacional.

Vivimos tiempos de profundas transformaciones en todos los órdenes de la vida social, tanto en el plano de la objetividad de las cosas sociales (los modos de producción y distribución de la riqueza, los medios de comunicación y transporte, las ciencias y las tecnologías, etc.), sino también en las subjetividades y mundos de vida de los agentes sociales. En otras palabras, no se viven tiempos «normales» o de estabilidad relativa, sino tiempos de cambios profundos y que ocurren con ritmos acelerados. En un contexto como este resulta por lo menos extemporáneo centrar el debate en los medios o preocuparse en «reabrir» con adaptaciones las escuelas vacías.

Yo quisiera poner en la agenda algunas cuestiones culturales fundamentales que en mi concepto constituyen problemáticas que de un modo u otro deben ser tenidas en cuenta en el programa escolar. Y en especial quisiera señalar cuáles pueden ser las contribuciones que la enseñanza de las ciencias sociales puede aportar a la formación de ciudadanos de la contemporaneidad.

La situación excepcional que produjo la pandemia y la puesta entre paréntesis de muchas rutinas propias de lo que se denomina comúnmente la «normalidad» funcionan como catalizador de una serie de desafíos y tensiones que son características del mundo que vivimos y que deber ser tenidas en cuenta en el caso de que exista alguna oportunidad de rediseñar los viejos sistemas escolares de las sociedades nacionales estatales contemporáneas.

Me animaré solo a enumerar y describir algunos de estos desafíos, siendo consciente de las dificultades que este operativo conlleva. La hipótesis subyacente a este análisis es que la emergencia vuelve más dramáticos y extremos ciertos problemas estructurales que viven las sociedades de nuestra región. El marco general del desarrollo de las mismas se caracteriza por:

- a) La hegemonía de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento y el desarrollo tecnológico ilimitado incluso a costa de afectar los equilibrios ecológicos fundamentales.
- b) La hegemonía del capital financiero internacional en un mundo globalizado, y el papel de la deuda pública y privada como estrategia de dominación política y económica de los Estados nación tanto desarrollados (Grecia, Italia, España, etc.) como de menor desarrollo.
- c) La distribución extremadamente desigual de los ingresos y la propiedad, el poder político y militar, el conocimiento científico tecnológico a nivel internacional y nacional.
- d) Una modificación de los equilibrios de poder entre el Estado y el interés público y el mercado y los intereses privados con la creciente mercantilización de los distintos espacios sociales.
- e) La debilidad de las democracias representativas y la regresión hacia nuevas formas de autoritarismo.

La educación escolar es una pieza fundamental del campo cultural general. En este marco, quisiera poner en discusión la existencia de las siguientes problemáticas que atraviesan en particular el campo de la cultura contemporánea que de una manera u otra constituyen un reto para los sistemas de educación escolar básica.

- a) La creciente hegemonía de la cultura anglosajona a nivel global y la pérdida paulatina de la diversidad cultural de la humanidad. Esta hegemonía se expresa tanto en el campo de la artes como en el de los consumos y estilos de vida.
- b) El dominio de la lógica técnica (criterio de utilidad) sobre el conocimiento en el sentido clásico regido por el criterio de verdad y de belleza (las ciencias y las artes). El mercado privilegia el desarrollo del saber útil, que funciona, «resuelve problemas» y permite mejorar la eficiencia y el beneficio económico por sobre el bienestar de la población.
- c) El desarrollo de nuevas formas de vigilancia y control social permitidas por la concentración de información acerca de las conductas y expe-

riencias de los individuos en sus formas más detalladas y continuas en manos de empresas como Google y Facebook, las cuales, mediante el uso de algoritmos, permiten el desarrollo de una especie de «física social» extremadamente poderosa que permite establecer relaciones deterministas, así como predecir y orientar los comportamientos, limitando al máximo el libre albedrío y la deliberación democrática de los individuos.

- d) La reproducción y renovación de los irracionalismos de distinto tipo, desde el terraplanismo hasta los fundamentalismos religiosos, los movimientos «no vax», etc., y las fake news. Todo lo cual constituye una especie de paradoja, pues va de la mano de un acerado desarrollo del conocimiento científico y tecnológico con criterio utilitarista.
- e) La muerte de Dios y de los grandes relatos con la consecuente difusión del nihilismo, que vuelve extremadamente difícil si no imposible la vigencia de cualquier criterio de distinción entre lo verdadero y lo falso. Este relativismo generalizado vuelve sumamente dificultosa la selección y legitimación del programa escolar unitario. Tenía razón Umberto Eco cuando decía que los que no creen en Dios creen en cualquier cosa.
- f) La crisis de la clásica división tripartita del tiempo en pasado-presente-futuro que se impuso en Occidente tiene raíces religiosas (pecado original-redención-salvación) y se seculariza con el positivismo según la fórmula: pasado como ignorancia, presente como investigación y trabajo científico, y futuro como verdad, y también en el campo político de las izquierdas (pasado como explotación, presente como revolución, futuro como comunismo). La percepción social del tiempo tiende a concentrarse en una especie de eterno presente. El pasado no interesa a nadie y el futuro dejó de ser una promesa y se convirtió en amenaza, ya que solo depara incertidumbre, inseguridad, cuando no catástrofe y decadencia. Sin futuro tiende a desaparecer la esperanza, a reinar la apatía, el desinterés y la falta de proyectos. Esta tendencia es particularmente perceptible en aquellas categorías sociales a las que no solo se les ha desposeído de bienes y servicios estratégicos para la vida, sino también se les ha sustraído el futuro. En estas categorías sociales, todos los esfuerzos están concentrados en la sobrevivencia día a día. Estos síntomas son particularmente perceptibles en las nuevas generaciones, a las que se les exige «el esfuerzo» de estudiar sin que se les den las condiciones materiales para pensar y proyectarse en el futuro.
- g) La realidad virtual desafía y tiende a reemplazar a la realidad real, tendencia que llevada al límite desconoce el conocimiento que se siente con y en el cuerpo. En este contexto es imperativo el desarrollo de los mapas cognitivo y emocional que permiten la socialización y orientarse en el mundo, y al mismo tiempo para reconocer la interdependencia y la necesidad de la acción colectiva. Las relaciones con los otros media-

das por la realidad virtual van de la mano de un exceso de individualismo egoísta que tiende a concebir a la sociedad solo como una suma de individuos abstractos e iguales solo ante la ley.

- h) La tendencia al transhumanismo como resultado de la robótica, la ingeniería genética, la nanotecnología y la inteligencia artificial libres de todo control ético-moral y político, que no solo reemplazará la mayoría de los trabajos humanos sino que también amenaza con introducir una verdadera fractura entre una minoría dominante que aspira a la «amortilidad»² y una mayoría de población inútil, reemplazada por máquinas, de la que nadie depende y cuya existencia y sobrevivencia no interesa a nadie.

5. NECESIDAD DE OTRA ESCUELA: CONTRIBUCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ante este panorama, la pregunta que nos tenemos que hacer los que trabajamos en el campo de las ciencias sociales tiene que ver con la función que estas pueden cumplir en el sistema escolar para construir un nuevo humanismo. En lo que sigue se ofrecen algunas indicaciones sintéticas acerca de ciertos objetivos y temas que deberían desarrollarse en un programa de educación escolar básica y común para todos.

- a) Resolver la tensión entre el exceso de información y la escasez de capacidad de darle sentido. El desarrollo de los medios masivos de comunicación y la expansión de las redes sociales vuelven dificultoso dar sentido a la información recibida. En este contexto, el sistema escolar debería desarrollar en los ciudadanos un conjunto de categorías de entendimiento del mundo social en el que vivimos para tomar distancia crítica de los sentidos impuestos por los consumos culturales dominantes, el mundo de la publicidad, etc.
- b) Admitir que el conocimiento racional del mundo provee armas de autodefensa contra la ignorancia que alienta los determinismos, los irracionalismos, las manipulaciones, la malversación de la confianza, la dominación y la explotación.
- c) Contrarrestar la dominación cultural mediante el conocimiento y reconocimiento de que todas las culturas son igualmente dignas, pero no igualmente poderosas (contra el «populi-culturismo», que iguala las denominadas culturas populares a la cultura científico-tecnológica

2. Concepto acuñado por Yuval Noah Harari, en diversos ensayos y en especial en *Homo Deus. Breve historia del mañana*. La amortilidad sería un resultado garantizado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, consistente en que los que adquieran esta condición solo morirán por accidente o actos violentos, pero no por enfermedad ni simple envejecimiento.

compleja, y el «culturo-populismo», que pretende imponer la alta cultura desconociendo el valor propio de las culturas populares); y mediante el derecho de acceder a la cultura y al conocimiento «poderoso» (científico-técnico) por parte de las fracciones dominadas y explotadas de la sociedad. Si el conocimiento es poder, su apropiación será una conquista y no el resultado de un supuesto «empoderamiento» facilitado por las clases dominantes.

- d) «Historizar» el desarrollo de las ciencias naturales y las tecnologías y reconocer el peso de los factores históricos, políticos y económicos en este desarrollo. En otros términos, es preciso desnaturalizar las ciencias naturales. Su desarrollo no obedece a una necesidad intrínseca de la ciencia, sino que está determinada por relaciones de poder, intereses corporativos, de tipo económico, cultural e ideológico que cambian con el tiempo. Las ciencias sociales sirven para inculcar una valoración crítica de las verdades científicas y de que estas últimas no pueden determinar completamente las políticas públicas, ya que en democracia, además de las evidence-based policies (políticas basadas en la evidencia), existe la necesidad de la discusión argumentada y del acuerdo entre intereses diversos e incluso opuestos.
- e) Impulsar la construcción del universalismo como condición de la convivencia pacífica y como construcción social donde todas las culturas de la humanidad tienen algo que aportar, contrarrestando así la tendencia a un cosmopolitismo indiferente a las historias y tradiciones nacionales y territoriales. Articulación entre lo nacional, lo local y lo internacional.
- f) Reconocer que no existe el individuo libre y autónomo. Contra el individualismo egoísta («nuestro pobre individualismo», como lo calificaba J.L. Borges), es preciso recordar que lo que existe son relaciones de interdependencia y que la sociedad no es una sumatoria de acciones individuales; que el individuo héroe, solo producto de su mérito (dones naturales y esfuerzo), no existe sin los soportes institucionales (familia, escuela, amigos, comunidad, etc.). Todos somos deudores y al mismo tiempo proveedores de otros.
- g) Que los agentes construimos el mundo en que vivimos, pero no lo hacemos a voluntad, porque el mundo social vive en la objetividad y en nosotros y por lo tanto somos producto de ese mundo. El agente social no actúa solo conforme a su voluntad e intencionalidad. Creerlo implica fomentar el idealismo utópico. La realidad no es de plastilina sino que es resistente, tiene inercias. Cuando uno llega al mundo, se encuentra con un mundo estructurado objetivo ya dado, producto de la historia. Pero hay que tener presente que el énfasis exclusivo en la objetividad de las cosas, en la dureza del mundo, puede llevar al determinismo y al fatalismo. Los seres humanos somos libres y al mismo tiempo condicionados.
- h) El principio relacional como defensa contra el esencialismo. Reconocimiento de que los fenómenos no son cosas cuyo conocimiento se

expresa en una definición verdadera, sino que su sentido está en las relaciones, históricamente cambiantes, que las cosas mantienen entre sí. El conocimiento está en la relación y no en una supuesta esencia. El conocimiento del mundo supone la idea de complejidad y de interrelación entre fenómenos aparentemente independientes.

- i) La desnaturalización de las cuestiones sociales mediante el conocimiento de la lógica del origen y desarrollo histórico de los fenómenos sociales, único modo de superar el monopolio del presente y la ideología del fin de la historia. Es preciso conocer los antecedentes de los hechos que los medios de comunicación solo informan y presentan amontonados, unos después de otros. El mundo puede parecer absurdo o inexplicable, dando lugar a todo tipo de representaciones arbitrarias y no racionales.
- j) Combatir la tendencia al achatamiento del tiempo histórico, tradicionalmente tripartito (pasado-presente-futuro), en el presente. El pasado parece no interesar a nadie y el futuro tiende a desaparecer del panorama. La pandemia y el medio que se asocia con esta catástrofe tienden a reforzar la idea de un futuro como peligro, como catástrofe (ecológica o como holocausto nuclear), como incierto y por lo tanto imprevisible. Este cambio de época supone un desafío mayúsculo para quienes se proponen educar a las nuevas generaciones, las cuales tienden a concentrarse en el presente y a no encontrar justificación para realizar el esfuerzo de estudiar y prepararse para un futuro totalmente incierto (por eso suele decirse que «a los jóvenes de hoy no les interesa nada, son apáticos, no tienen proyectos», etc.). Este es uno de los mayores desafíos que enfrenta la pedagogía contemporánea.

LA ESCUELA NECESARIA

No es fácil definir qué se requiere para la construcción de una escuela orientada a una sociedad más justa, rica y libre. No se trata solo de aquella que produce aprendizajes igualitarios, esos que pueden medirse con cierta facilidad mediante pruebas y evaluaciones. Una escuela es justa, también, cuando respeta los derechos de los niños y los adolescentes, valora las diferencias, desarrolla la solidaridad, cuando no mira al mundo social como regido por un orden natural que se desarrolla conforme a leyes inmutables, sino como resultado de una dialéctica de relaciones de fuerza entre actores colectivos que tienen diferentes intereses, proyectos y visiones del mundo. Y, sobre todo, es la que enseña que la verdad es objeto de lucha. Que las ideas no se imponen solo por sus cualidades intrínsecas (su coherencia lógica, por ejemplo), sino también por la fuerza que tienen sus portadores. Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas y que por lo tanto toma distancia de la meritocracia (inteligencia y esfuerzo) como dispositivo de legitimación de desigualdades. Este tipo de establecimientos debe formar individuos capaces de

cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente tomarlo como dado. No se trata solo de formar seres humanos adaptados a los imperativos actuales, sino de que también sean capaces de constituirse como constructores de la sociedad.

Estos principios (y otros que se podrían formular) deberían ser tenidos en cuenta en el momento de la necesaria redefinición de los programas escolares en el campo de las ciencias sociales y humanas para las próximas décadas.

BIBLIOGRAFÍA

Borges, Jorge Luis

1980 «Nathaniel Hawthorne» (1949), en *íd.*, *Prosa completa*, vol. 2, Barcelona, Bruguera, pp. 176-194.

Durkheim, Émile

1938 *L'évolution pédagogique en France*, París, Alcan.

1974 *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire.

Fernández Enguita, Mariano

2020 *Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia*, ciclo de videos, CIPPEC, 11 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=tdSx9xAc4Lw> [Consultado el 24 de julio de 2020].

Halbwachs, Maurice

1938 «Introduction», en Durkheim, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, París, Alcan.

Sánchez Caballero, Daniel

2020 «Francesco Tonucci: “Muchos intereses de mercado empujan al uso de ordenadores en la escuela. La pregunta es si son útiles”», entrevista en *eldiario.es*, 5 de junio. https://www.eldiario.es/sociedad/francesco-tonucci_128_6079760.html [Consultado el 23 de julio de 2020].

Educación y tecnologías. Adentro de la caja

Esteban Magnani

LA PANDEMIA GLOBAL DE CORONAVIRUS nos arrojó a la intemperie con lo puesto, que para la mayoría era poco. Ya existía una profunda desigualdad en el acceso a los recursos digitales, a dispositivos, conexión a internet, saberes específicos para explotarlos. Con la llegada de la pandemia esa brecha resultó determinante para poder acceder al trabajo, la comunicación, el estudio, la compra de productos de primera necesidad, el esparcimiento o la vida sentimental. No tener un celular en este momento o que se rompa el único accesible puede determinar que alguien no coma, pierda el trabajo o a una pareja distante. Las tecnologías ya estaban entretejidas con nuestra vida cotidiana, pero durante la cuarentena todo pasó a depender casi totalmente de ellas.

Dentro de este escenario, el mundo educativo fue uno de los más sacudidos y, por su escala, rol central como organizador de la vida familiar, laboral, educativa y social, esta sacudida repercutió en todos los demás. En una nueva situación que llegó sin aviso y sin tiempo para nada, cada estudiante, docente, padre e institución hicieron lo que pudieron para salir a flote con lo que tenían a su alcance. Desde el filo de la realidad, las notas periodísticas y los artículos intentaron dar cuenta de la diversidad de estrategias tomadas. Quienes somos docentes y/o padres asistimos a ese tsunami que tomó a escuelas y universidades por sorpresa. Es cierto: en los últimos años se implementaron numerosas iniciativas para sumar más tecnología en las aulas aunque con grados muy distintos de concreción. Estas iniciativas buscaban domesticar y darles sentido pedagógico a tecnologías que de cualquier manera entraban a las aulas a un ritmo que costaba absorber. No era fácil gestionar la tensión entre el vértigo, por momentos frenético, de aplicaciones y dispositivos, y los tiempos de una institución muy heterogénea y con siglos de existencia. Esta tensa negociación entre escuela, hogar y tecnologías, con los chicos tironeando de un extremo mientras docentes y padres lo hacían del otro, con algunos pedagogos y expertos intentando officiar de árbitros, ha estallado por los aires. De eso habla este libro y lo hace con un conocimiento más específico que el del autor de estas páginas.

Seguramente ya habrá tiempo de realizar una radiografía más completa y con mejores datos sobre las estrategias desplegadas en esta etapa y los resultados obtenidos. A vuelo de pájaro y sobre la base de algunos relevamientos no ne-

cesariamente representativos, como los Resultados preliminares de la Encuesta sobre Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Cuarentena publicados por el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (2020), parecería que cada quien recurrió a lo que tenía a mano (a veces más, a veces menos) para continuar el diálogo con sus estudiantes: WhatsApp, correo electrónico, YouTube, Moodle, Google Classroom, Zoom, Jitsi, Meet y más. Muchos nombres que no significaban nada para docentes, estudiantes y padres repentinamente se transformaron en espacios de intercambio adonde «ir» para tener reuniones, clases, ensayos o fiestas, saturando los dispositivos con los que se contaba. Como dijimos, es pronto para conocer el resultado de este experimento a cielo abierto que nadie deseaba, pero se escuchan todo tipo de historias que van desde lo heroico hasta lo resignado, desde la maduración de procesos ya iniciados hasta la parálisis total.

Este artículo intenta reparar en algo el que la urgencia y la necesidad de dar continuidad a los procesos educativos de niños, adolescentes y jóvenes no parezcan formar parte, tal vez razonablemente, de las discusiones actuales sobre el rol de la tecnología en la educación. No es que aquí se afirme que esa discusión no existiera: de hecho retomaremos algunos ejemplos que dan cuenta de ello; pero si antes tenía poca presencia relativa, ahora parece haber retrocedido a la categoría de sutileza o irrelevancia mientras lo importante es otra cosa. Frente a la pregunta «tecnología sí» o «tecnología no» la respuesta ha sido que no hay opción. Sin embargo, algunos encontraron la forma y los recursos de repreguntar «tecnología sí, pero ¿cómo?» para mostrar que lo que en apariencia es igual en realidad esconde funcionamientos y efectos que no dan lo mismo.

Es cierto: en medio del naufragio no tiene sentido ponerse a discutir qué balsa ha sido producida de la mejor manera o cuál nos llevará a tierra firme, pero cuando haya tiempo para pensar, tal vez sea más difícil desandar el camino ya recorrido. El objetivo de esta intromisión en un libro de especialistas en educación es ofrecer una perspectiva económica y política del impacto que pueden tener los distintos tipos de tecnologías en ese ámbito. Este autor pide disculpas anticipadas si su uso de categorías o análisis educativos no son enteramente precisos, pero solo se busca plantear un cruce con otros campos del conocimiento y la acción.

LA DOCTRINA DEL SHOCK

El libro de Naomi Klein (2008) *La doctrina del shock* da cuenta de cómo a lo largo de la historia las crisis repentinas y brutales son el espacio ideal para que se impongan medidas que en otro momento no habrían podido implementarse o habrían llevado mucho tiempo. En esa obra se dan ejemplos que van desde los shocks contruidos deliberadamente como una dictadura sangrienta, o caídas de sistemas completos como la URSS, hasta desastres naturales como un tsunami. Es en esas circunstancias en las que se dan las condiciones ideales para avanzar sobre un terreno libre de resistencias.

La pandemia ha creado uno de esos estados de excepción (Agamben, 2004) en los que todo se vuelve posible. En lugar de instituciones que señalan el rumbo, aparecen iniciativas fragmentadas que se dan de manera caótica, las que ocupan el espacio mientras el sistema logra reaccionar, planear e implementar la mejor manera de salir adelante con el menor daño posible. Ya antes de la virtualización forzosa de esta actualidad pandémica, la tecnología venía avanzando sobre la vida analógica y lo hacía de una manera práctica y divertida pero también invasiva, con mensajes que aparecían en nuestros celulares provenientes de aplicaciones que muchas veces ni siquiera se podían eliminar; otras veces una intensa presión social (Van Dijck, 2016) forzaba a estar en ciertas redes o utilizar determinadas apps para no quedar afuera (aunque no siempre estuviera claro fuera de qué).

Con la llegada de la pandemia y el distanciamiento social obligatorio, «la tecnología» se aceptó, con resignación o entusiasmo, como un paquete cerrado que se toma o se deja en su totalidad. Para poder entender las diferencias que hay en su interior al menos en su potencial impacto económico, social y político, es necesario dimensionar en alguna medida el poder de los datos y su rol fundamental en lo que algunos investigadores consideran una nueva etapa del capitalismo. Un repaso rápido de libros sobre este tema nos lleva a títulos como *Capitalismo de plataformas* de Nick Srnicek (2018), *La era del capitalismo de vigilancia* de Shoshana Zuboff (2020 [2018]) o el más explícito (aún) *El capital ha muerto. ¿Esto es peor?*¹ de McKenzie Wark (2019), por citar a los más evidentes intentos de recortar la esencia de una problemática que desborda cualquier recipiente teórico conocido.

Todos estos libros tienen en común que buscan explicar algo que no resulta intuitivo: los datos acumulados a gran escala y procesados debidamente tienen un poder enorme para segmentar a la sociedad, anticipar el comportamiento de millones de individuos de manera estadísticamente eficiente e incluso, objetivo último, estimular determinadas acciones. El poder de la información es algo conocido. Todos los imperios de la antigüedad desarrollaron sistemas que les permitieran extender a todos los rincones la presencia del soberano. Los censos y relevamientos eran datos que permitían la administración, aunque tan solo fuera rudimentaria, de la economía, la política y la población. Con el desarrollo de las herramientas digitales, esta potencia de los datos se incrementó por la capacidad de recolectarlos, almacenarlos y procesarlos de maneras automatizadas y novedosas.

Los primeros en descubrir el poder práctico de los datos que se acumulaban en sus servidores fueron Sergey Brin y Larry Page, los fundadores de Google, una empresa creada en 1998 de la mano de su algoritmo de búsquedas. Hasta ese momento los buscadores solo listaban para el usuario aquellos sitios donde más aparecía la palabra requerida. Esos buscadores eran muy fáciles de engañar y bastaba con que alguien repitiera muchas veces la palabra en su sitio para posicionarse en los primeros lugares. Por eso idearon un algoritmo basado en la

1. Título orientativo en castellano, aún no hay traducción publicada. [N. de E.]

lógica de las citas académicas (Pasquinelli, 2009): cuánto más citado (o linkeado en este caso) estuviera un sitio, más relevante se lo podía considerar. De esta manera se podía acumular inteligencia colectiva formada por microdecisiones de millones de personas cada día. Google era el único que las podía reunir para darles sentido y devolverlas al procesar cada nueva búsqueda. A este mecanismo básico se le fueron agregando otros datos que los mismos usuarios brindaban, en general sin saberlo, junto a sus propias búsquedas y que permitieron segmentar mejor qué tipo de respuestas buscaban los distintos tipos de personas. Más búsquedas atraían más datos y estos atraían más búsquedas en un círculo virtuoso de apariencia infinita.

En sus primeros años como empresarios, Page y Brin aseguraron que nunca aceptarían que su revolucionaria tecnología se monetizara con un modelo publicitario similar al de los medios de comunicación masiva. Pero ante la falta de alternativas viables, en 1999 llegaron a pensar en vender su empresa por 750.000 dólares (Siegler, 2010), algo que, evidentemente, no ocurrió, pero que permite comprender la falta de visión de estos dos emprendedores respecto del potencial sobre el que estaban sentados. En el año 2000, mientras miles de *startups* caían dando pistas del inminente estallido de las «punto.com», tuvieron que resignarse a vender publicidad para no ser arrastrados junto a los demás. En 2001 el experimento les dio por primera vez 86 millones de dólares en facturación, cifra que se disparó en los siguientes: 347 millones, 1.500 millones hasta llegar a los 3.500 millones en 2004, cuando salieron a la bolsa. La empresa había encontrado una mina de oro hecha de datos que permitían mejorar la eficacia de la publicidad. En 2019 Alphabet, la corporación de la que Google sigue siendo la principal compañía, facturó un total de 161.857 millones de dólares, más del 80% proveniente del mercado publicitario. El poder de los datos se mide en millones de dólares que se reinvierten en nuevas tecnologías para obtener más datos y ganar más dólares en un círculo virtuoso y vertiginoso, al menos hasta agotar los recursos del nicho que los alberga. En un par de décadas esta empresa logró sumarse al selecto grupo de las cinco de mayor cotización bursátil del mundo.

¿Por qué los datos permiten generar tantos ingresos? Para establecer un paralelo, pensemos en todo el dinero que se ha gastado en encuestas para conocer lo que los usuarios dicen que les gusta. Estos relevamientos se hacían sobre muestras que, en el mejor de los casos, eran representativas y contenían información que no había envejecido demasiado cuando finalmente estaba disponible para los publicistas. Luego, con esa información se diseñaban publicidades para cada público en programas de TV o radio, carteles, diarios, etc., que veían miles de personas, incluso muchas que nunca consumirían ese producto, un derroche de recursos inevitable con la tecnología y los medios de entonces.

En la actualidad Google recolecta mucha más información que la que permitiría cualquier encuesta. Lo hace sin intermediarios, directamente de lo que la gente hace con el buscador, mapas, documentos en la nube, listados, mails, agendas, GPS, etc. Un salto enorme se dio con la llegada de los celulares inteligentes, primero de la mano de Apple y sus iPhones, luego imitados por otros. Google comprendió el poder de estos aparatos para llevar la recolección de datos a otro

nivel. Por eso compró y potenció el sistema operativo Android para que se pudiera utilizar en cualquier celular: a diferencia del modelo de negocios de Apple, Google no se preocupó por la venta de dispositivos propios sino por capturar más datos. Un teléfono en el bolsillo permite a sus desarrolladores acompañar a las personas en su actividad sin necesidad de que se acerquen a una computadora. De esa manera todo el día, todos los días, la empresa sabe con quién habla cada usuario de Android, de qué habla, qué cosas solo menciona en una búsqueda, que mensajes empieza a escribir, cuáles borra, a qué hora se levanta, los mails que recibe de una compañía de aviación, su resumen del sueldo, o de un análisis médico y más. Pero realmente mucho más, hasta el punto de que es realmente difícil mensurar el volumen desde nuestra humilde condición humana y no especializada.

Si bien se insiste desde numerosos libros e investigaciones, resulta dificultoso comprender hasta qué punto estos datos pueden prever e incidir en las acciones humanas para transformarlas en dinero. En el libro ya mencionado, la psicóloga y filósofa Shoshana Zuboff retoma críticamente el conductismo radical desarrollado por Burrhus Skinner (1904-1990) para explicar por qué los datos resultan tan poderosos y por qué seguirán mejorando con más datos y más espacios para experimentar con ellos. Según la visión extrema de este psicólogo, no existe la libertad individual. Esta idea no es más que el producto de la ignorancia de aquellos elementos que realmente condicionan las decisiones de los seres humanos. Es cierto, las variables involucradas en las decisiones de nuestra especie son muchas, pero esto no significa que seamos cualitativamente distintos de las previsibles ratas cuyo comportamiento se desmenuza poniéndoselas en un laberinto con dos palancas y un pedazo de queso. Para Skinner la idea de libertad esconde simple ignorancia: creemos que somos libres solo porque no podemos poner en la balanza todas las variables que intervienen en nuestras decisiones. Eso decía este psicólogo en los años cincuenta cuando sus argumentos parecían más bien disparos al vacío, tan discutibles como improbables.

Según aclara Zuboff, esta teoría puede seguir pareciéndonos sumamente débil, pero las prácticas de las grandes corporaciones digitales de hoy en día no la necesitan para ser efectivas. Gracias al rastro digital que dejamos cotidianamente en celulares, computadoras, tarjetas de crédito, cámaras de reconocimiento facial y otros dispositivos, algunas pocas corporaciones pueden deconstruir nuestras acciones a partir de otras previas y así anticipar las que aún no ocurrieron y que, tal vez, solo necesitan un pequeño estímulo para hacerse realidad. ¿Ciencia ficción? Veamos ejemplos, algunos conocidos, otros no, del poder de estas tecnologías.

VAMOS, POKÉMON

Si el objetivo del capitalismo de vigilancia es manipular el comportamiento de las masas individuo por individuo, el futuro ya llegó: Pokémon Go es solo una muestra de esta potencia colorida que nos seduce mientras escamotea sus secretos. Para comprender qué hay detrás de ese original y entretenido juego, no tan

distinto en apariencia de completar un álbum de figuritas, es necesario abrir la caja que se esconde detrás de la pantalla.

Niantic, una *startup* creada en 2010 dentro de Google, es la creadora de la app Pokémon Go. Su origen es Keyhole, una empresa financiada por la CIA, entre otros. Google la compró en 2004 a su creador, John Hanke, sobre todo para quedarse con su producto estrella, al que potenció y luego rebautizó como Google Earth. En 2012 Niantic lanzó un juego de realidad aumentada llamado Ingress que funcionaba aprovechando la tecnología de geolocalización. El juego sirvió para recopilar información espacial con alto nivel de detalle que enviaban los jugadores sobre los lugares más populares de la ciudad. Esos datos son los que se usaron para diseñar la topología de Pokémon Go. En 2015, con Hanke como CEO, Niantic se separó oficialmente de Google aunque sigue contando con inversiones de esa corporación. Para su nueva app, Niantic sumó a Nintendo y Pokémon Company como socios y así se montó sobre el fenómeno transmediático de los pokémones formado por juegos, comics, animaciones, libros y todo tipo de *merchandising*. A pocos días del lanzamiento de Pokémon Go, Nintendo, que recibe el 30% de las ganancias generadas, subió su valuación en la bolsa un 24% hasta los 7.500 millones de dólares y superó la de monstruos como Sony. ¿Cómo se puede hacer tanto dinero tan rápido? Por un lado, por la lógica financiera de estas corporaciones tecnológicas hiperflexibles cuyo valor bursátil se determina sobre todo por las perspectivas futuras que les adjudica el mercado (algo que explica la explosión de burbujas cuando se equivoca después de inflar un negocio injustificadamente). La combinación de recursos técnicos y simbólicos casi irresistibles de la aplicación mostró un poder de propagación que agudizó la boca de los inversores. Los parques y calles se volvieron una fiesta con gente compartiendo y riendo por algo que solo algunos podían ver. Muchos padres y madres se sumaron con nostalgia a un juego que les permitía compartir algo de su propia historia con sus hijos. El fenómeno se hizo imparable e incluso desde la educación se vio tanto entusiasmo como una oportunidad no debía ser desperdiciada (Peirone, 2016).

Así fue como se lanzaron al mundo estos extraños y divertidos seres. El diseño estaba pensado de tal manera de maximizar el tiempo de caza mezquinando y ofreciendo nuevos personajes de forma que nadie lo tuviera demasiado fácil pero tampoco se desanimara, como hace cualquier juego. No obstante, una de las fuentes de ingresos de este juego, además de las compras virtuales o los dispositivos que detectaban pokémones cercanos, pasaba por atraer los cazadores a los negocios. Por ejemplo, McDonald's o Starbucks pagaban comisiones por la gente que se acercaba en persecución de un pokémon y aprovechaba para consumir algo mientras se tomaba un descanso. El algoritmo estudiaba la mejor manera de garantizar que los cazadores llegaran suficientemente satisfechos, cansados y hambrientos como para comprar algo en el local.

Los modelos de negocios basados en los comportamientos y gestionados por algoritmos de inteligencia artificial no siempre actúan de maneras tan evidentes. En general aprenden a escondidas, por prueba y error, buscando correlaciones entre millones de variables; así encuentran el mejor modo de vender un produc-

to, un candidato o viralizar una noticia falsa sin necesidad de mostrar a las masas en las calles guiadas por sus celulares. Pocas veces las corporaciones más poderosas entreabren una rendija por donde puedan espiarse sus experimentos sociales. En 2012, por ejemplo, un artículo publicado en la revista *Nature* y resumido en la *Scientific American* (Corbyn, 2012), explicaba cómo Facebook estimuló a sesenta y un millones de usuarios de tal manera que al menos 340.000 personas que no habían previsto votar en las elecciones de 2010 finalmente lo hicieron.

El experimento fue el siguiente: el 2 de noviembre de 2010, día de las elecciones estadounidenses, Facebook armó tres grupos de usuarios mayores de dieciocho años. Al primero, conformado por 611.000 personas, les envió un mensaje que los invitaba a votar, les ofrecía un link con información sobre dónde hacerlo y permitía hacer clic sobre un botón que decía «Yo voté» acompañado por un contador de cuántos ya lo habían presionado. Un segundo grupo de sesenta millones de personas recibió un mensaje similar pero que incluía fotos de perfil de hasta seis amigos de Facebook que ya habían presionado el botón «Yo voté». Un tercer grupo, como control, no recibió ningún mensaje. Al comparar el comportamiento de los tres grupos con los registros públicos de voto los investigadores obtuvieron que los grupos 1 y 3 tuvieron un porcentaje de voto similar, pero aquellos que vieron el mensaje «social» que incluía las fotos de sus amigos votaron un 2% más que en los otros dos grupos, 340.000 personas.

Se pueden hacer muchas críticas metodológicas a este *paper* y disputar los porcentajes estimados por los investigadores. También la ética de hacer un experimento con sesenta y un millones de personas, sobre todo en un tema tan sensible como una elección. Además, se puede decir que un 2% ni siquiera es un número demasiado significativo y que, sin duda, no permite hablar de manipulación, al menos en el sentido en el que uno habla de una marioneta. Pero la historia muestra que ese porcentaje puede ser determinante: en 2016, Donald Trump obtuvo un 2,1% menos de votos que su competidora Hillary Clinton, aunque igualmente ganó en el colegio electoral el cargo de presidente de Estados Unidos. Otro argumento podría ser que se trata de un caso aislado, pero el solo hecho de que los investigadores de Facebook lo hayan publicado da cuenta de lo habituados que están a este tipo de trabajos como para no prever el rechazo que produciría un experimento con sesenta y un millones de votantes. Es que su tarea cotidiana consiste, justamente, en encontrar correlaciones entre pequeños estímulos y acciones que solo son perceptibles con muestras muy grandes como en este caso.

Más que manipular y lograr que la gente haga cualquier cosa, el gran poder de los datos es detectar a los persuasibles, aquellos que tienen más probabilidades de ser influidos por el estímulo adecuado. La matemática Cathy O'Neil (2016) explica en su libro *Weapons of Math Destruction* cómo las matemáticas se usan para crear modelos que permiten manipular y esquilmar a la gente con mayor eficacia. Desde evaluaciones educativas automatizadas que nadie entiende pero que pueden terminar en despidos de docentes, hasta la decisión sobre quién puede obtener una libertad provisional en la cárcel, los algoritmos toman decisiones disfrazadas de neutralidad matemática pero embebidas de prejuicios y datos erróneos o insuficientes.

Por ejemplo, la autora analiza una demanda que se le hizo en 2013 al Corinthian Colleges, una universidad privada con una agresiva política publicitaria y precios altísimos en comparación, incluso, con universidades prestigiosas y más serias. En la demanda se reveló que la universidad apuntaba a personas que reunieran ciertas condiciones: «aisladas», «impacientes», con «baja autoestima», que tienen «pocas personas en sus vidas a las que les importan» y que están «trabadas» e «incapaces de ver y planear bien su futuro». Por supuesto, estos perfiles se obtenían de lo que esas mismas personas expresaban en sus redes sociales: no hace falta que lo publiquen de manera cruda, sino que a veces los gustos musicales, las redes de amigos, sus visitas a páginas con información sobre asistencia social o cierta afinidad por algún tipo de noticias permiten al algoritmo asociarlas con otros rasgos y experiencias. Una vez detectados esos objetivos, se los preparaba enviándoles publicidades específicas a sus redes sociales. Más tarde, un promotor los llamaba para ofrecerles los costosos cursos. Allí les explicaban los excelentes (y falsos) resultados que habían tenido los estudiantes recibidos en sus aulas. Estas personas, generalmente desesperadas, se endeudaban para poder salir del pozo en el que se encontraban, emprendiendo una costosa carrera que no lo valía y los hundía aún más en la desesperación. Este es solo uno de los ejemplos que aparece en el libro de O'Neil sobre el poder de los datos para detectar personas más influenciables en cierto aspecto y con cierto tipo de estímulos.

El uso mismo de estos algoritmos cuando están cargados con datos equivocados o contienen sesgos puede terminar provocando lo mismo que anticipaban: a alguien con problemas financieros se le puede cobrar una tasa más alta por el riesgo de hacerle un préstamo y así favorecer las posibilidades de que no lo devuelva, confirmando lo que ya había sido previsto. Así los algoritmos inician espirales que profundizan las dificultades de los sectores más débiles de la sociedad. Todo esto ocurre en algoritmos que funcionan como cajas negras (Pasquale, 2015) que aprenden la mejor manera de cumplir su objetivo y de los que ya ni siquiera sus programadores entienden del todo cómo funcionan. En estas cajas cerradas pensadas para vender, empujar, incentivar o inhibir determinadas acciones, se juega el destino de millones de personas. Como en el comienzo de *Match Point* de Woody Allen, hay casos en los que un pequeño suceso puede torcer el destino de una vida.

Hay datos especialmente sensibles, como por ejemplo los vinculados a la salud mental. ¿Qué pasa si los algoritmos detectan personas con problemas mentales por su uso de la red, la cantidad de mensajes que escribe y luego borra (que también se almacenan) o cuánto se obsesiona mirando fotos de otras personas pensando que nadie lo sabrá jamás? Si esos datos se venden, por ejemplo, a una agencia de trabajo, es muy probable que no consiga empleo por más que esté intentando recuperarse con mucho esfuerzo y apoyo profesional. Lo más probable es que no conseguir trabajo lo deprima y tenga nuevas crisis confirmando lo que el algoritmo ya sospechaba. Así es como un pequeño traspíe, una debilidad, un «mal domicilio» que queda registrado en una base de datos pueden transformarse en un estigma invisible que acompaña a un sujeto el resto de su vida haciéndolo

lo sospechoso para la policía que lo detendrá, para los empleadores que preferirán no contratarlo, para los bancos que le aplicarán las peores tasas o no le prestarán dinero, para los estafadores que le ofrecerán productos que no sirven para nada o para los jueces que evalúen posibles libertades condicionales (en EE.UU. hay algoritmos que indican al juez las «probabilidades estadísticas» de que un delincuente reincida).

Gracias a lo opaco de estos mecanismos, pocas veces las empresas son atrapadas en la escena del crimen, como en el caso de Cambridge Analytica, cuando Amazon manipula las ofertas en su beneficio para obtener la mayor ganancia posible (Angwin, 2016) o se revela que el auto de Google Maps, además de sacar fotos, recolectaba información sobre los wifi privados abiertos (Kiss, 2010). Incluso puede que paguen una multa de cinco mil millones de dólares como ofreció hacer Facebook luego del caso de Cambridge Analytica, para que nada cambie (Magnani, 2019b). La inercia de este modelo de negocios es directamente proporcional a su éxito económico y es muy difícil que se detenga. Podrá tomar un desvío, prometer cambios profundos o utilizar nuevas herramientas que nadie aún está preparado para detectar. La batalla es tan grande que cuestiones que parecerían tecnológicas o simples disputas empresarias como quién desplegará los sistemas de 5G en el planeta se han transformado en ejes de la disputa geopolítica entre EE.UU. y China. Esta tecnología permitirá un gigantesco empujón para el desarrollo de la «internet de las cosas» (IoT, por su sigla en inglés), que implica conectar prácticamente todo a las redes sin límites, desde autos hasta las luces de la calle, las cámaras de vigilancia o las aspiradoras y los termostatos de las casas. El crecimiento de los datos crecerá exponencialmente y la radiografía de cada individuo ya no tendrá prácticamente blancos o partes «pixeladas». También se avanza, por ejemplo, sobre territorios sin internet enviando globos aerostáticos o drones que ofrecen conexión en el África subsahariana. Primero más datos, luego se verá cómo monetizarlos. Las aulas no podían ser la excepción.

La lista de ejemplos podría seguir por varias páginas y solo alcanzaría para mostrar la punta del iceberg de lo que está ocurriendo pero, sobre todo, de lo que viene. Estas empresas necesitan volvernos transparentes para deconstruirnos en millones de pequeñas acciones o gestos y así encontrar nuestros puntos débiles, nuestros deseos y sueños, los que permitirán encontrar la grieta por donde estimularnos de la mejor manera posible mientras conservamos la ilusión de estar en control de nosotros mismos. Para lograr eso, las empresas tecno tienen que evitar por todos los medios posibles que se haga visible su lado de la pantalla, ese *black mirror* en el que creemos ver solo nuestro reflejo.

FUERA DE LA CAJA

Nos hemos acostumbrado al confort de encontrar rápidamente lo que buscamos, llegar a la dirección que queremos sin tener que consultar la «guía Filcar», recibir productos desde nuestros sillones, empacharnos de series irresistibles y tantas cosas más. A cambio, entregamos datos que permitirán desarrollar nue-

vas herramientas que también serán agradables y divertidas. Es cierto, habrá algunos efectos colaterales desagradables como las noticias falsas, las campañas de desinformación, la venta de productos que no necesitan a gente que no tiene dinero, la marginación algorítmica de los pobres o los enfermos. En el caso de la educación, sería un gran paso adelante que esta cuestión se tuviera en cuenta a la hora de incorporar la tecnología a las aulas. Como dijimos, la pregunta debería pasar de «¿tecnología sí o no?» a «tecnología sí: pero ¿cómo?», tanto en su sentido pedagógico como en el que refiere al funcionamiento, modelo de negocios y sus consecuencias. Negar el uso de la tecnología no parece ser una opción, pero hay que diferenciar los distintos tipos de opciones disponibles en esa caja. Veamos algunos ejemplos.

Si nos basamos en las apariencias Zoom y Jitsi son iguales: solo hay que seguir un link, poner una clave y encender o apagar cámaras y micrófonos (Magnani, 2020). Pero al mirar detrás de la pantalla podemos ver otra cosa. Por un lado está Zoom, que pertenece a una empresa de Silicon Valley con un modelo de negocios de tipo Freemium (es decir, con distintas opciones gratuitas o pagas), pero que difícilmente rechaza los datos que fluyen hacia sus servidores y que, como vimos, tienen un gran valor. Además, estos servidores se alojaban en China (supuestamente ya no es así), país que agrega su propia impronta sobre los datos, los cuales utiliza como poderosa herramienta de control social. Es decir que en una sola aplicación se suman el gran objetivo de Silicon Valley de acumular datos y la vigilancia permanente del Estado chino, que busca más o menos lo mismo pero con menos disimulo (Magnani, 2018). Jitsi, por su lado, es un software libre (Magnani, 2014) que permite ser analizado para saber qué hace con la información que fluye por sus servidores y se lo puede modificar y adaptar a las necesidades específicas de quién lo usa. Asimismo, se puede instalar en servidores propios para dar más garantías de privacidad, como ya hicieron la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) o ARSAT. En ambos casos se podrá hablar con amigos, colegas o compañeros, pero lo que ocurre detrás de la pantalla es fundamentalmente distinto y genera consecuencias opuestas: sometimiento, pérdida de control sobre la herramienta y sobre los sujetos, o empoderamiento de los usuarios y desarrolladores, además de generación de conocimiento y trabajo local.

Otro ejemplo: ¿es lo mismo usar Moodle que Google Classroom? Muchos docentes, sobre todo en tiempos de pandemia, prefieren lo conocido por falta de tiempo y recursos para buscar alternativas. Podría parecer una decisión razonable elegir esa opción por sobre Moodle, aunque esta herramienta diseñada específicamente para la educación tenga una potencia pedagógica mucho mayor (Panico y Magnani, 2020). Lo que necesitan los docentes, comprensiblemente, es dar clases en la urgencia y no están para detenerse en sutilezas. Pero ¿se trata realmente de sutilezas? No parece que esa haya sido la forma de verlo para miles de padres y madres catalanes cuando les solicitaron que autorizaran a sus hijos e hijas a utilizar Classroom (Vilajosana, 2019). Algunos de ellos, en lugar de firmar la autorización, la opción más fácil y cómoda, pidieron asesoramiento a la ONG Xnet. Así comprendieron que de haber aceptado, habrían habilitado a la corporación a acceder aún más precozmente a la cotidianeidad

de sus hijos para saber qué venderles, datificar su proceso de aprendizaje y recorrido hacia la adultez o, ¿por qué no?, saber a quiénes de ellos valdría la pena becar en el futuro o cuáles tienen problemas de aprendizaje que los harían menos atractivos para el mercado laboral. Por desgracia, en la discusión sobre la incorporación de las Chromebooks al plan Ceibal en Uruguay (Peña, 2015), no se obtuvo el mismo resultado.

Las corporaciones necesitan más y más datos. Hasta ahora la escuela negociaba, muchas veces reticente, su llegada. Pero la tentación de comprar, llave en mano, el pasaje para la (supuesta) educación del futuro en un contexto en que la presencialidad no es posible podría resultar irresistible. Por suerte, también existían numerosas iniciativas que ponían en la balanza a qué tipo de tecnología se le estaba abriendo la puerta. Es el caso de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur), que venía trabajando en tecnología junto a las escuelas secundarias del partido y, con reflejos rápidos, invitó a las escuelas interesadas a utilizar una plataforma Moodle especialmente instalada para ellos (Pasara-gua, 2020). Más tarde extendió la propuesta a todas las escuelas secundarias y primarias del partido, que en muchos casos utilizaban una batería de recursos que resultaba confusa para docentes y estudiantes. En otros casos, se generó asistencia técnica para la implementación de plataformas, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe) en el partido de Pilar. No son los únicos casos de articulación entre universidad y sistema educativo local, pero resulta evidente que la pandemia y el traspaso a la educación remota han acelerado esas relaciones.

Puede parecer algo exagerada esta mirada centrada en los datos. Es que todavía esta problemática, pese a Cambridge Analytica, las filtraciones de Edward Snowden (2019) y demás escándalos, no logró instalarse por sobre el sentido común que dice «No tengo nada para ocultar, ¿qué me importa que me espíen?» o «Si ya tienen todos nuestros datos, ¿qué sentido tiene resistirse?». Con esa misma lógica, el Estado debería resignarse a no fomentar prácticas saludables porque la gente está acostumbrada a la comida chatarra o abandonar la vacunación porque igual se propagan otras enfermedades. De eso se trata, de colaborar para crear un ambiente lo más sano posible en su concepción amplia.

Tal vez sea hora de llevar la discusión a otro nivel y articular las iniciativas individuales, las propuestas de comunidades como la del software libre o de instituciones como las mencionadas universidades, hasta una política de Estado más amplia. Mientras se escriben estas palabras, en EE. UU. se plantean seriamente prohibir la red social china TikTok, que se usa de manera masiva entre los jóvenes de todo el mundo, por la cantidad de datos que toma (Koetsier, 2020). De hecho, India ya lo hizo con esa aplicación y con otras cincuenta y ocho (Ghosh, 2020). ¿No deberían hacer lo mismo los demás países con Instagram, WhatsApp o todas las herramientas de Google que acumulan datos sobre personas, muchas de ellas menores de edad, de todo el mundo? El solo hecho de que la pregunta parezca inviable o exagerada en el contexto actual da cuenta de lo poco problematizado que está el tema. Este texto busca, justamente, dar argumentos para iniciar la discusión.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se puso el énfasis en el poder económico del modelo de negocios sustentado en datos. En un trabajo más completo debería complementarse con una mirada política que contemple su adaptación a un proyecto neoliberal más amplio y de mayor trayectoria que pone el énfasis en los procesos de sujeción y el «gobierno de las emociones» (Murillo, 2018). Es en ese contexto más amplio donde termina de entenderse el impacto de la llegada de la tecnología como paquete homogéneo y que no debe discutirse. La coyuntura suma, además, un contexto de pandemia a ese proyecto que permite explotar el shock para avanzar con más fuerza e incluso interpelar al Estado en el pedido de lo que Naomi Klein llama un «Screen New Deal» (Klein, 2020).

Tampoco se desarrolló otro tema importante como es el uso que hacen los niños y adolescentes de las pantallas como espacios de socialización y construcción de su propia subjetividad. Sin duda es problemática la relación con estas plataformas que les permiten interactuar con sus pares, pero al mismo tiempo acumulan información sobre ellos. Para peor, la desconexión no parece ser una alternativa viable, mucho menos durante la cuarentena. En ese sentido existen propuestas interesantes que plantean un diálogo con los mismos chicos sobre el fenómeno para que incorporen una mirada crítica que les permita evaluar mejor su apego a esos espacios. También está la cuestión de qué hacen las familias con estas tecnologías sobre las que suelen carecer de información, o esta oscila entre tratarlas como espacios similares a los de otras épocas o demonizarlas sin más planteando prohibiciones probablemente inviables y que solo aumentarán las probabilidades de cortar un diálogo necesario con los menores.

Más allá de lo que no se pudo desarrollar, cabe insistir: la cuarentena deja poco espacio para lo que no es urgente. Sin embargo, se puede (se debe) mantener estos temas en el radar, sobre todo por parte de quienes toman las decisiones de gran escala. A veces alcanza con una pequeña decisión para tener mucho impacto. Otra vez son necesarias políticas mucho más complejas y creativas para torcer un rumbo que tiene una enorme inercia. Para producir un cambio es imprescindible desarrollar y potenciar alternativas, sobre todo desde la lógica del software libre (Panico, 2017), del desarrollo de conocimientos e industrias locales, de más servidores propios, etc. Porque pedir que se prioricen recursos alternativos implica, justamente, que estos también estén accesibles y no sean solo un mandato vacío por irrealizable. Seguramente será necesario cierto pragmatismo para aceptar herramientas con lógicas corporativas y basadas en la acumulación de datos, pero se las puede insertar en una estrategia más amplia que contemple nuevos desarrollos a futuro cada vez que sea necesario.

Existen algunas alternativas que ya están disponibles y que permitirían resolver cuestiones centrales de la tarea pedagógica, sobre todo Moodle, que de hecho se usa en muchas instituciones, como ya se explicó. Esta plataforma se puede articular con otras como el Sistema Interuniversitario, desarrollado con el Consejo Interuniversitario Nacional, para simplificar las tareas de docentes, estudiantes y administrativos de las instituciones educativas. Esto ya ocurre en buena parte de

las universidades nacionales, que tienen recursos técnicos y personal formado en un ecosistema que privilegia el trabajo local, permite acumular conocimientos que se cristalizan no solo en desarrollos propios sino también en investigaciones académicas, garantiza una mayor protección de los datos y los mantiene dentro del territorio nacional. Escalar estos recursos a nivel nacional requiere además una buena complementación con políticas de acceso como Conectar Igualdad. Incluso, los propios éxitos ya logrados en educación pueden servir para plantear estos mismos temas en otros ámbitos, sobre todo en la administración pública, que trabaja con datos sensibles de sus ciudadanos y no siempre da garantías para su protección.

Hay material para iniciar este largo y complejo proceso fuertemente vinculado a lo que ocurre en otros dominios que hacen a la posibilidad de construir una nación fuerte, con capacidad de tomar sus decisiones. La experiencia indica que esa tarea no es fácil, pero seguramente será peor si ni siquiera se intenta.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio

2004 *Estado de Excepción. Homo sacer II, 1*, trad. Antonio Gimeno Cuspinera, Valencia, Pre-Textos.

Angwin, Julia

2016 «Amazon Says It Puts Customers First. But Its Pricing Algorithm Doesn't», en *ProPublica*, 20 de septiembre. <https://www.propublica.org/article/amazon-says-it-puts-customers-first-but-its-pricing-algorithm-doesnt> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Corbyn, Zoe

2012 «Facebook Experiment Found to Boost U.S. Voter Turnout», en *Nature. International Weekly Journal of Science*, 12 de septiembre (y resumido en *Scientific American*). <https://www.nature.com/news/facebook-experiment-boosts-us-voter-turnout-1.11401> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Ghosh, Dispayan

2020 «India's TikTok Ban Dispels the Myth of the "China Bogyman"», en *Wired*, 7 de julio. <https://www.wired.com/story/opinion-indias-tiktok-ban-dispels-the-myth-of-the-china-bogyman/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Kiss, Jemima

2010 «Google Admits Collecting Wi-Fi Data through Street View Cars», en *The Guardian*, 15 de mayo. <https://www.theguardian.com/technology/2010/may/15/google-admits-storing-private-data> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Klein, Naomi

2008 *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Buenos Aires, Paidós.
2020 «Screen New Deal», en *The Intercept*, 8 de mayo. <https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Koetsier, John

- 2020 «TeensRevoltAgainstTrumpTikTokBanThreats», en *Forbes*, 10 de julio. <https://www.forbes.com/sites/johnkoetsier/2020/07/10/teens-revolt-against-trump-tiktok-ban-threats/#638122343698> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Magnani, Esteban

- 2014 *Tensión en la Red. Libertad y control en la era digital*, Buenos Aires, Autoría.
- 2018 «BAT (China) vs. GAFA (EE.UU.)», en *Página/12*, 28 de octubre. <https://www.pagina12.com.ar/151439-bat-china-vs-gafa-ee-uu> [Consultado el 22 de julio de 2020].
- 2019a *La jaula del confort. Big Data, economía y neurociencia*, Buenos Aires, Autoría.
- 2019b «El precio de la privacidad», en *Página/12*, 4 de agosto. <https://www.pagina12.com.ar/209706-el-precio-de-la-privacidad> [Consultado el 22 de julio de 2020].
- 2020 «Los riesgos de Zoom y las ventajas de Jitsi», en *Página/12*, 12 de abril. <https://www.pagina12.com.ar/258659-los-riesgos-de-zoom-y-las-ventajas-de-jitsi> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Murillo, Susana

- 2018 «Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación», en *Revista de la Carrera de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, vol. 8, n° 8, pp. 392-426.

O'Neil, Cathy

- 2016 *Weapons of Math Destruction. How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, Nueva York, Crown.

Observatorio Interuniversitario de sociedad, tecnología y educación (OISTE)

- 2020 «Resultados preliminares de la Encuesta sobre Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Cuarentena», en *Noticias UNSAM*, 10 de junio. <http://noticias.unsam.edu.ar/2020/6/10/resultados-preliminares-de-la-encuesta-sobre-ensenanza-y-aprendizaje-en-tiempos-de-cuarentena/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Panico, Bárbara

- 2017 «Enseñar con software libre», en Magnani, Esteban (comp.), *Cultura libre. Crear, modificar, compartir*, Rafaela, Ediciones UNRAf [libro digital en pdf].

Panico, Bárbara y Magnani, Esteban

- 2019 «Google y Microsoft se (entro)meten en la educación», en *Página/12*, 8 de octubre. <https://www.pagina12.com.ar/224001-google-y-microsoft-se-entro-meten-en-la-educacion> [Consultado el 21 de julio de 2020].

Pasaragua, Agustina

- 2020 «Caricias tecnológicas desde Hurlingham», en ANCCOM (Facultad de Ciencias Sociales-UBA), 2 de julio. <http://anccom.sociales.uba.ar/2020/07/02/caricias-tecnologicas-desde-hurlingham/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Pasquale, Frank

- 2015 *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*, Londres, Harvard University Press.

Pasquinelli, Matteo

- 2009 «Google's PageRank Algorithm: A Diagram of the Cognitive Capitalism and the Rentier of the Common Intellect», en Becker, Konrad y Stalder, Felix (eds.), *Deep Search: The Politics of Search Beyond Google*, Innsbruck-Viena-Múnich, Studienverlag-Transaction Publishers.

Peirone, Fernando

- 2016 «Millenials.Mirealidadesaumentada», en *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/mi-realidad-es-aumentada/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Peña, Paz

- 2015 «¿Quién le puede decir que no a Google y Facebook?», en *derechosdigitales.org*, 11 de junio. <https://www.derechosdigitales.org/9014/quien-le-puede-decir-que-no-a-google-y-facebook/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Siegler, M.G.

- 2010 «When Google Wanted To Sell To Excite For Under \$1 Million – And They Passed», en *TechCrunch*, 29 de septiembre. <https://techcrunch.com/2010/09/29/google-excite/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Snowden, Edward

- 2019 *Permanent Record*, Londres, Metropolitan Books.

Srnicek, Nick

- 2018 *Capitalismo de plataformas*, Buenos Aires, Caja Negra.

Van Dijck, José

- 2016 *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, traducción de Hugo Salas, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Vilajosana, Mark

- 2019 «El desembarco de Google en la escuela pública catalana pone en alerta a las familias», en *elDiario.es*, 15 de septiembre. https://www.eldiario.es/catalunya/privacidad-hijos-manos-google_1_1478417.html [Consultado el 22 de julio de 2020].

Wark, McKenzie

- 2019 *Capital is Dead. ¿Is This Something Worse?*, Londres, Verso Books.

Zuboff, Shoshana

- 2020 *La era del capitalismo de vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*, Barcelona, Paidós (en prensa).

Aproximaciones:
sistemas, niveles, desigualdades

Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán

Marcelo Caruso

TODA ACTIVIDAD, TAMBIÉN LA EDUCATIVA, ES POSIBLE gracias al hecho de que se interrumpe. La interrupción de una actividad no constituye la conclusión de la misma, sino la condición de posibilidad de que se resuma y continúe. Los recreos permiten que comience otra hora. Las vacaciones no son tanto la finalización de un año escolar o la mera falta de clases como la posibilidad del comienzo de uno nuevo y de sucesivos encuentros. En la lógica de la acción del animal humano en sociedad, la negatividad de la acción –el hecho de que sea necesario interrumpir las actividades para, justamente, estar en condiciones de reiniciarlas– es un elemento que a veces pasa desapercibido en su productividad propia. Desde la perspectiva de la negatividad de un fenómeno, las cosas se ven, al menos, ligeramente diferentes. Lo negativo no es tanto lo que falta como aquello que posibilita la continuidad.

¿Es la pandemia en tanto interrupción de la actividad *en* la escuela un elemento negativo –productivo, posibilitador– para el orden escolar tal como lo conocemos? ¿O el valor que acompaña a la pandemia no es del orden de la negatividad, sino que, por su carácter disruptivo, no planificado y no previsto, genera efectos diferentes, desestructuradores?

Quisiera presentar algunas ideas tentativas en función de las reacciones a esta interrupción que se han dado en el contexto alemán. Se trata de un contexto en el que, aun si es diferente al argentino, también se formuló el mismo sentido de que esta interrupción de la actividad es de otro orden que las interrupciones normales, lo que ha sido objeto de discusión pública.

INTERRUPCIÓN NO ES FINALIZACIÓN

El hecho de que la actividad en la escuela no sea posible no significa el fin de la escuela como institución. Todas aquellas reglas que definen a la institución siguen vigentes. Las imaginaciones y los diagnósticos de crisis o de un tiempo nuevo para la escuela discuten, en principio, los ajustes a la actual situación. Pero quisiera mostrar con un ejemplo que las variables básicas del orden institucional son tratadas incluso como aquello valioso que hay que salvar en el medio de la disrupción y la interrupción.

En Alemania, los meses de mayo y junio son aquellos en los que se realizan los exámenes de bachillerato (*Abitur*) que posibilitan la inscripción directa a las universidades (que son gratuitas). El *Abitur* es una institución fundamental en el marco heredado de la cultura alemana. Este certificado marca un clivaje que no es meramente educativo, sino social y hasta político. Fue introducido en Prusia en 1788 como una de las primeras medidas de una política escolar aún débil y en busca de compromisos con poderes locales, pero que destellaba una voluntad de reglamentaciones centrales. El *Abitur* fue definido al principio como un examen que era obligatorio solo para aquellos que querían solicitar algún apoyo financiero (como becas eclesiales o estatales) para solventar sus estudios universitarios. Años más tarde, este examen y su certificación se extendieron a todos quienes aspiraban a convertirse en funcionarios públicos de carrera. Finalmente, desde 1834, el *Abitur* se convirtió en el requisito general para todos los que quisieran ingresar a las universidades (Bölling, 2010). Desde 1908, también las mujeres fueron autorizadas a ir a escuelas que conducían a este examen (Kraul, 1984). La posesión del *Abitur* mismo, aunque no se estudie después en la universidad y se cultive algún otro tipo de actividad, como la de un taller de oficios, genera efectos de identificación, distinciones culturales y promueve atribuciones sobre el nivel cultural y cognitivo de sus portadores. En vista de sus funciones y de su alto significado simbólico y cultural, no es de extrañar que cuando las escuelas alemanas comenzaron a volver a la actividad después de la interrupción de clases, la cuestión de garantizar el *Abitur* predominó en todas las consideraciones alrededor del fin de la interrupción.

El 25 de marzo de 2020 –esto es, poco después de una semana de que se introdujera el confinamiento general– la Conferencia de los Ministros de Educación (*Kultusministerkonferenz* [KMK]), que reúne a los ministros de los estados federados (quienes detentan las potestades centrales en el campo educativo), tomó su primera resolución en tiempo pandémico. El título del comunicado de prensa de esa primera resolución es claro: «Los exámenes se tomarán según está planificado» (KMK, 2020a). La resolución de los ministros disponía explícitamente que «sobre todo las pruebas escritas para el *Abitur*» tendrían lugar en las fechas que ya se habían establecido o «en alguna fecha posterior» con límite máximo en las vacaciones de verano. Nadie sabía en ese momento qué podría pasar en mayo, junio o julio, cuando los exámenes masivos y escritos del *Abitur* tenían que ser tomados. La seguridad actual (julio de 2020) de que el confinamiento estricto, la distancia social y otras medidas preventivas podrían augurar una apertura de la vida pública y, por consiguiente, la toma de exámenes, era en ese momento una especie de resolución temeraria y casi fuera de lugar.

La decisión se había vuelto necesaria porque la ministra de Educación del estado de Schleswig-Holstein, lindante con Dinamarca, se había pronunciado a favor de la cancelación de los exámenes escritos para el *Abitur*, lo que en forma inmediata causó cierto revuelo mediático y social. Los exámenes habían sido cancelados solo durante un segmento de la Segunda Guerra Mundial –entre 1942 y 1945–. Ni siquiera la ahora tan citada Gripe Española al final de la Primera Guerra Mundial había podido con él. La mera idea de que en el 2020 también pudie-

ran suspenderse estos exámenes generó ansiedades y miedos evidentes. La propuesta de una posible suspensión provino de la ministra Karin Prien, del Partido Demócrata Cristiano: el partido que se presenta como el baluarte del lugar social del *Abitur* en tanto que símbolo de la (quizás pretendida y ahora más discutida) excelencia del sistema escolar alemán. La ministra de este partido conservador argumentó públicamente que la interrupción de clases desde mediados de marzo obstaculizaba las condiciones para garantizar la igualdad de oportunidades necesaria para los exámenes (Prien, 2020). Ya no podía haber dudas de que la propuesta de suspender los exámenes escritos no era una maniobra de progresistas desvariados que aprovechaban la pandemia para deslegitimar estos exámenes y sus resonancias elitistas.

Las reacciones a la iniciativa de la ministra Prien, quien había anunciado que iba a llevar su propuesta a la Conferencia de los Ministros de Educación, fueron desmedidas por su tono alarmista y negativo. El periódico *Süddeutsche Zeitung*, claramente posicionado en el ala progresista del arco político, tituló: «¿Cómo pudo ocurrírsele semejante cosa?». Los epítetos abundaron: «absurdo», «desastre» (Esslinger, 2020). El diario conservador *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, un bastión del valor y del lugar social del *Abitur*, veía vislumbrarse «el fin del federalismo educativo» por el potencial disruptivo de la cancelación posible de los exámenes, ya que esto llevaría a una situación en la que no todos los estados federados reconocerían el *Corona-Abitur* del 2020 (Schmoll, 2020). Uno de los especialistas más reconocidos en investigación escolar con enfoque cuantitativo, el profesor Olaf Köller, se sintió «shockeado» por lo que llamó «la falta de fantasía y valor» de la ministra (citado en Wiarda, 2020). Todos los comentaristas respiraron aliviados cuando la KMK, de manera unánime, esto es, incluyendo el voto de la propia ministra Prien, rechazó definitivamente la propuesta.

Las reacciones negativas y alarmistas descartaban –ni siquiera mencionaban– la alternativa propuesta por la ministra. El *Abitur* es un certificado cuyo punto culminante es una nota de la escala del 1,0 (nota máxima) al 4,0 (mínima) en gradaciones de una cifra decimal. Esta nota es decisiva a la hora de entrar a aquellas carreras de enorme demanda –como medicina– y a la hora de poder elegir en qué ciudad estudiar. Por ejemplo, teniendo un *Abitur* de 1,5 se puede estudiar Ciencias de la Educación en Berlín, pero comenzando con el 1,6 el estudio de esta carrera solo es posible en ciudades más chicas, en las que hay menos demanda de aspirantes. Dada la centralidad de la nota final del *Abitur*, es claro que la ministra Prien, al fin y al cabo miembro de una fuerza política conservadora, no quería dejar a una cohorte completa sin ella. Lo que proponía era que las notas acumuladas de los exámenes escritos de agosto a septiembre de 2019 –cuando comenzaron las clases del último año lectivo– reemplazaran a las notas de estos exámenes. La idea no era descabellada, ya que esas notas constituyen la mitad de todas las que se toman para el cálculo de la nota final del *Abitur*. Esto es, Prien proponía que hubiera algún tipo de nota o de exámenes, pero aspiraba a tomar aquellas notas que *siempre* constituyen el 50% de la nota final del *Abitur*.

Por supuesto, recurrir a las notas escolares corrientes es un problema no menor. Las notas escolares no tienen una validez reconocida. Tanto los juicios de enorme subjetividad de los docentes, preconceptos, sentimentalismos y toda una serie de otros factores estructurales y situaciones hacen que las notas escolares sean vistas como una información no válida –esto es, las notas no miden exactamente lo que dicen medir–; algo que se estableció en la investigación educativa con ingeniosos estudios desde hace ya décadas (Ingenkamp, 1971; Lintorf, 2012). Ahora bien, las notas del *Abitur* también son notas en cuya elaboración se encuentran los mismos problemas –aunque haya más estandarización– que en los exámenes normales que se toman en cada escuela. Teniendo en cuenta esto y otro tipo de críticas, el *Abitur* está siendo incluso denunciado como una estafa hacia los estudiantes y las universidades que se basan en él para tomar decisiones. El *Abitur*, según un ex ministro de educación y una investigadora del área de educación especial, «vulnera derechos fundamentales» y no representa más el «sello de calidad» que se supone que fue (Brodkorb y Koch, 2020).

Peor aún, un meta-análisis sobre la validez de las notas sugiere justamente que el plan de la ministra Prien no solo no era una cuestión de mera urgencia, sino que sería, en términos de validez, el camino correcto. El meta-análisis de 26 estudios publicados desde 1980 en Europa mostró que, entre todas las posibles, las notas escolares promedio –y no las notas del examen escrito de *Abitur*– son las más válidas. La validez a la que se refiere este estudio no es la validez general –el hecho de que una nota mida lo que pretende medir–, sino que se refiere a la validez predictiva: aquellos con mejor nota promedio en la escuela tienden a ser aquellos que tienden a culminar sus estudios con éxito. Los autores discuten que si la nota del *Abitur* tiene una cierta validez (no una gran validez) predictiva, la misma proviene justamente de que se toman muchas notas diversas como referencia, fundamentalmente aquellas que se van obteniendo durante el año (Traupmann, Hell, Weigand y Schuler, 2007). Justamente, estas eran las notas que la ministra Prien quería tomar para el *Abitur* en tiempo de pandemia, evitando no solo los exámenes presenciales sino también aquellas notas que parecen ser menos válidas en términos de pronósticos.

El resultado de la discusión pública en torno a la posible cancelación del *Abitur* produjo no solo que los exámenes fueron tomados en tiempo y forma como estaba previsto. Más aún, esta decisión centrada en los exámenes –no solo el *Abitur*, sino también los que llevan a la certificación de la así llamada «madurez media» (*mittlere Reife*) al final de la escolaridad obligatoria o los que se toman en el último año de la escuela elemental (*Grundschule*) y que en gran parte determinan a qué tipo de escuela secundaria irán los niños– fue determinante a la hora de discutir la estrategia de reapertura de las escuelas cuando pasó el primer pico de contagios. Como muestra un estudio sobre las diversas estrategias de reapertura de escuelas durante las últimas semanas, Alemania es el único de los quince países analizados en el que el criterio seguido por la mayoría de los estados –dejar volver a los niños más pequeños a clase primero, retrasando el retorno de los de mayor edad– fue completamente ignorado (Guthrie *et al.*, 2020). Incluso en países con culturas educativas similares a la de Alemania, como es el

caso de Suiza, decidieron por razones que podrían llamarse «pedagógicas» que la prioridad de reapertura era para los niños pequeños, porque estarían afectados más decisivamente en su desarrollo por la falta de actividad en la escuela. En este mismo sentido apuntaba también la recomendación de expertos que el gobierno alemán había solicitado a la academia científica nacional: la Academia Leopoldina. Los expertos de diversas disciplinas convocados para idear un plan de salida sólido, si bien también recomendaron tomar en cuenta la cuestión de los exámenes, mostrándose al fin y al cabo como orgullosos poseedores de la patente educativa llamada *Abitur*, hicieron hincapié sin ambages en privilegiar la vuelta a clases de los más pequeños (Leopoldina, 2020: 12).

Amén de estas consideraciones pedagógicas vinculadas a la fragilidad del desarrollo infantil y su escolarización, es claro también que la presencia de los niños pequeños en la casa dificulta el teletrabajo y la posibilidad de permanecer económicamente activos a sus padres durante la pandemia, algo que no ocurre con tanta intensidad cuando los hijos de la casa son mayores o aún adolescentes. Ignorando las propias recomendaciones de la academia científica nacional, los ministros de educación alemanes –sin atravesar ningún tipo de controversia pública o desautorización de ningún partido ni oposición significativa– tomaron sus decisiones en función de sus estructuras de exámenes y no en función de consideraciones pedagógicas o económicas. La KMK decidió que desde el 4 de mayo los niños del último grado de la escuela elemental debían volver a clase. Y, asimismo, que aquellos grados en los cuales «se tomarán exámenes» en este o en el próximo año tendrían prioridad (KMK, 2020b: 4).

El ya mencionado análisis sobre estrategias de reapertura afirma que la decisión alemana se basó en el argumento de que la vuelta a clases de niños mayores era más factible y practicable, ya que estos pueden mantener la distancia social más fácilmente (Guthrie *et al.*, 2020: 3). Si bien este ha sido un argumento que algunas organizaciones de docentes plantearon, el mismo no tuvo un eco significativo en la discusión pública o académica. Este tipo de consideraciones acerca de las capacidades de los niños más grandes de comprender reglas y seguirlas no aparece en ninguno de los documentos oficiales de la Conferencia de los Ministros de Educación. La priorización de los exámenes como criterio central para decidir quiénes serían los primeros en volver a las escuelas en la reapertura es clara.

UNA MIRADA SISTÉMICA DE «LA ESCUELA»

¿Qué nos dicen estas decisiones en medio de la situación pandémica sobre la cuestión de la escuela? ¿Qué nos muestra esta prevalencia del aspecto examinador de la escuela, de fuerte impronta institucional, en la situación de interrupción pandémica? La pregunta por «la escuela», una pregunta de enormes ramificaciones teóricas, políticas y conceptuales, nos hace perder de vista que «la escuela», a pesar del singular que la designa, es una multiplicidad sistematizada. Los chicos no van meramente a la escuela en términos de un edificio específico en condicio-

nes mejores o peores, con materiales más o menos abundantes y con un personal mejor o peor preparado. Los chicos van a una escuela que está en un sistema educativo. La existencia de un sistema comprensivo, pautado y regulado hace que ir a «la escuela» no sea lo mismo en el Antiguo Egipto –donde había algunas escuelas– que en la actualidad. La inclusión de las escuelas –viejas y conocidas instituciones de la humanidad– en un sistema educativo cuyo orden es pautado y garantizado por los Estados nacionales es una dimensión central, constitutiva y no adicional de la pregunta por «la escuela». La institucionalidad de lo escolar no proviene meramente de la configuración de una escuela, sino básicamente de que la escuela individual está integrada en un sistema (Müller, Ringer y Simon, 1987).

¿Cuál es una de las características fundamentales de este carácter sistémico de la escuela? Básicamente, la conformación de trayectorias preestablecidas de la «ontogénesis del humano» en sociedades modernas. Los sistemas educativos ofrecen variaciones y carreras diferenciadas; pero son siempre carreras, biografías racionalizadas y «linearizadas». Un elemento central de esta racionalización es la existencia de exámenes que son compuertas que desvían las trayectorias educativas hacia una dirección u otra y deciden, al fin y al cabo, la continuidad de esa carrera educativa o su interrupción. En los exámenes generales el carácter sistémico de la educación moderna aparece con todas sus ventajas y problemas, pero siempre con claridad.

El sistema educativo argentino no cuenta con ningún tipo de experiencia colectiva de exámenes más o menos centralizados. Uno de los elementos más intrigantes del sistema educativo argentino actual es que no existen exámenes de pasaje de un ciclo al otro de la escolaridad obligatoria: no existe un examen de finalización de la escolaridad secundaria y tampoco exámenes generales –salvo excepciones puntuales– de ingreso a la universidad. Esta es una transformación fundamental del sistema educativo argentino. Hasta 1983 existían, al menos, exámenes de ingreso a la escuela secundaria y a la universidad; exámenes que generaban, particularmente el universitario, enormes controversias político-educativas. Las condiciones, los argumentos y los procesos por los que estos exámenes visibles, centrales –que en otros países forman parte de rituales colectivos sobre el ritmo del año escolar y generan lugares de reconocimiento y desconocimiento público– desaparecieron como estructuradores del sistema educativo argentino no parecen haber sido estudiados en detalle. Se trata de un desarrollo extremadamente particular en el contexto internacional y, sin duda, una victoria de aquellas fuerzas democratizadoras que discutieron repetidamente la arbitrariedad de que biografías educativas particulares fueran terminadas o desviadas por decisiones tomadas en situaciones de examen poco transparentes y aleatorias. Los exámenes, es claro, no han desaparecido del sistema educativo argentino (otros dirían «de la escuela argentina»). Los exámenes se toman localmente, son específicos en su cobertura de contenidos y no abarcadores de trayectos completos de escolarización. Deciden, sí, la continuación de la carrera escolar –el paso de un grado al próximo, al menos en la educación secundaria, dada la promoción automática–, pero se han vuelto exámenes vinculados a la dinámica del año escolar; más específicos, no centralizados, atomizados, sumativos.

Quizás por estas transformaciones, que, dada mi actividad en un contexto diferente, no conozco en detalle, tenemos más presente a «la escuela» que al «sistema educativo».

Cuando nos preguntamos por la escuela y el covid-19, nos preguntamos no solo por relaciones interpersonales y formas de microorganización sino también por el aspecto sistémico de «la escuela»: un aspecto constitutivo de la misma. El ejemplo de Alemania no nos habla solamente de una cultura educativa en la que los exámenes formalizados tienen un rol central en abrir o cerrar determinadas compuertas de la carrera educativa. Tampoco es solamente un ejemplo de ciertas obsesiones culturales de las clases educadas en Alemania. Nos habla también de que la institucionalidad escolar no está a disposición tan fácilmente, al menos no hasta ahora, en las discusiones sobre pandemia y escolaridad.¹ Suceda lo que suceda con la escuela, las transformaciones deberán ser pasibles de ser inscriptas en el guion de la sistematicidad que constituye a la escuela tanto en la modernidad clásica como en todos sus estados posmodernos, poscoloniales y posfundacionales.

Mi tesis es que esta institucionalidad de tipo sistémica puede verse como un exoesqueleto de la escuela. Un exoesqueleto es un artefacto de tipo mecánico: un armazón externo que, por ejemplo, una persona que perdió la capacidad de incorporarse y caminar puede utilizar para recuperarla. Se trata de una prótesis de alta complejidad y no meramente mecánica, sino de conexión vía sensores; lo que permite una mejor conexión con los impulsos neurológicos de sus portadores humanos. Entender el carácter sistémico de la escuela moderna en términos de un exoesqueleto es desviar la mirada a componentes estructuradores y repetitivos. Desde la perspectiva de la muy particular reacción de la política educativa de los estados federados alemanes frente a la pandemia, la interrupción de la actividad en la escuela en ningún momento hizo dudar que elementos estructuradores y sistémicos como los exámenes tendrían lugar en tiempo y forma. Esta persistencia de elementos sistémicos de la institución escolar pone en entredicho si lo que sucederá con la escuela es tan radical como a veces se anuncia.

Es claro que la cultura de la digitalidad, los procesos de individualización y los saberes que se han dado en llamar, pomposamente, «habilidades del siglo XXI» podrán avanzar y generar efectos que sin la pandemia no se hubieran dado o hubieran tardado mucho más en aparecer. Asimismo, hay otras formas de manejar el exoesqueleto: España, por ejemplo, resolvió que todos pasarán al grado siguiente. Esto, que es posible gracias a la interrupción pandémica, podrá repetirse –en función de los tiempos de producción de una eventual vacuna– una, dos o tres veces. Pero no veo posible que algún país decida dejar de usar estas estructuras visibles, externas y problemáticas vinculadas con la sistematicidad de la escuela moderna.

1. Es claro que el concepto de «institucionalidad» que utilizo en este ensayo está más cerca de la sociología clásica, con su vinculación central entre institución y organización, que de las conceptualizaciones que están en la base del trabajo de Dubet y su tesis del declive de la institución (Dubet, 2002: 371).

Seguramente seremos testigos de transformaciones de la vida escolar en distintos grados y con distintas suertes. Algunos cambios sobrevivirán a la pandemia, otros se esfumarán con ella (si las nuevas cepas de este y otros virus así lo permiten), pero aquellos elementos, técnicas y espacios nuevos y viejos que queden en pie en las escuelas en un posible tiempo post pandémico tendrán que seguir teniendo en cuenta la sistematicidad de lo escolar. Tanto como el exoesqueleto que, para funcionar, tiene que adaptarse a quien lo lleva puesto, no existe escuela moderna que se defina *solamente* por relaciones interpersonales, por relaciones con el saber, la curiosidad y el aprender o como forma de estar en conjunto alrededor de cuestiones en común (Masschelein y Simons, 2013: 137).

La escuela no podrá perder de vista que su propio exoesqueleto sigue produciendo demandas y requerimientos que, independientemente de la espectacularidad de la interrupción pandémica, la siguen definiendo. En este sentido, los ministros de educación alemanes defendieron a ultranza, si se quiere, aspectos centrales de «la escuela» en la situación de interrupción. Y lo hicieron, sin duda, a través de su obsesión por los exámenes, incluso a costa de los intereses de niños, adolescentes y familias.

BIBLIOGRAFÍA

Bölling, Rainer

2010 *Kleine Geschichte des Abiturs*, Paderborn, Schöningh.

Brodkorb, Mathias y Koch, Katja

2020 *Der Abiturbetrug: Vom Scheitern des deutschen Bildungsföderalismus. Eine Streitschrift*, Springe, Zu Klampen.

Dubet, François

2002 *Le déclin de l'institution*, París, Seuil.

Esslinger, Detlef

2020 «Wie konnte sie nur auf diese Idee kommen?», en *Süddeutsche Zeitung*, 25 de marzo. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/abitur-schleswig-holstein-karinprien-1.4856520> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Guthrie, Brandon L. *et al.*

2020 «Summary of School Re-Opening Models and Implementation Approaches During the COVID 19 Pandemic», Washington State Department of Health-Meta-center (University of Washington)-Start Center, actualizado a 6 de julio. <https://globalhealth.washington.edu/sites/default/files/COVID-19%20Schools%20Summary%20%28updated%29.pdf> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Ingenkamp, Karlheinz (ed.)

1971 *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim-Basilea, Beltz.

KMK (Kultusminister Konferenz)

- 2020a «KMK: Prüfungen finden wie geplant statt», 25 de marzo. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-pruefungen-finden-wie-geplant-statt.html> [Consultado el 22 de julio de 2020].
- 2020b *Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen (Beschluss der KMK vom 28.04.2020)*, Berlin-Bonn, Sekretariat der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-04-28-Rahmenkonzept-Oeffnung-von-Schulen.pdf> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Kraul, Margret

- 1984 *Das deutsche Gymnasium, 1780-1980*, Fráncfort del Meno, Suhrkamp.

Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften

- 2020 *Coronavirus-Pandemie. Die Krise nachhaltig überwinden (13. April 2020)*, Halle, Leopoldina. https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf [Consultado el 22 de julio de 2020].

Lintorf, Katrin

- 2012 *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten

- 2013 *In Defence of the School. A Public Issue*, Lovaina, E-ducation, Culture & Society Publishers.

Müller, Detlef K.; Ringer, Fritz y Simon, Brian

- 1987 *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge y otros-París, Cambridge University Press-Éditions de La Maison des Sciences de l'Homme.

Prien, Karin

- 2020 «Erklärung von Kultusministerin Karin Prien zur Durchführung der Abiturprüfungen im Schuljahr 2019/20», 24 de marzo. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2020/Maerz/2020/III_abschlusspruefung_en_2019_20.html [Consultado el 22 de julio de 2020].

Schmoll, Heike

- 2020 «Wie geht es weiter beim Abitur?», en *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26 de marzo. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/corona-krise-wie-geht-es-weiter-mit-dem-abitur-16696421.html> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Trapmann, Sabrina; Hell, Benedikt; Weigand, Sonja y Schuler, Heinz

- 2007 «Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse», en *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 21, n^o 1, pp. 11-27.

Wiarda, Jan-Martin

2020 «Hü Hott? Ja. Eine dumme Idee? Nicht unbedingt», en blog de la autora, 26 de marzo. <https://www.jmwiarda.de/2020/03/26/h%C3%BC-hott-ja-eine-dumme-idee-nicht-unbedingt/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa

Alejandra Cardini y Vanesa D'Alessandre

1. INTRODUCCIÓN¹

En los últimos meses, a nivel mundial y con el propósito de reducir la propagación del covid-19, se radicalizaron las medidas para evitar la aglomeración de personas en espacios físicos. Los establecimientos educativos se transformaron en focos potenciales de transmisión masiva del virus y se cerraron un día para otro. En Argentina, el Decreto N° 297/2020, en vigencia desde el 20 de marzo, obligó a las personas a replegarse en sus hogares. Desde entonces, la familiarización de todas las esferas de la vida cotidiana es la principal medida impulsada por el gobierno argentino para evitar el estallido de una crisis sanitaria. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) puso contra las cuerdas al régimen de presencialidad que sostuvo al sistema educativo durante los últimos ciento cincuenta años. La suspensión del dictado de clases presenciales había comenzado unos días antes. A partir de una disposición del Ministerio de Educación nacional, el 16 de marzo cerraron todos los establecimientos educativos del país. Más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse físicamente en las aulas. La escuela se trasladó hacia los hogares.

Ningún integrante de la comunidad educativa estaba preparado para enseñar y aprender en forma remota. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar. Las

1. Parte de la información presentada en este trabajo fue relevada en el marco del proyecto «Respuestas Educativas Provinciales al covid-19». Esta iniciativa fue ideada por la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (Edulab) del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Su objetivo es identificar, sistematizar y difundir las iniciativas educativas implementadas en las jurisdicciones argentinas en el contexto de pandemia para promover el intercambio de información, enriquecer el debate público y fortalecer el proceso de toma de decisiones. Para más información sobre este proyecto y sus publicaciones, véase <https://www.cippecc.org/proyecto/politicas-educativas-provinciales/>. Las opiniones expresadas en este trabajo no representan necesariamente la posición institucional del BID o de CIPPEC en el tema analizado.

acciones impulsadas por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, así como la respuesta de los docentes, directivos, supervisores, estudiantes y las familias, dan cuenta de los enormes esfuerzos que se están haciendo para educar sin presencialidad.

En las próximas semanas se iniciará una nueva etapa de la educación en pandemia. Se pasará de la etapa de aislamiento a una de distanciamiento social. A la suspensión total de la presencialidad, le sucederá la apertura gradual de los establecimientos educativos que dará lugar a una dinámica educativa muy diferente y probablemente más compleja que las anteriores.²

El propósito de este artículo es identificar y caracterizar algunos de los desafíos que enfrenta la política educativa ante la inminente reapertura escalonada del sistema. Las problemáticas educativas que caracterizan al escenario actual son resultado de una multiplicidad de aspectos. Entre ellos, las dificultades que enfrentaba el sistema educativo antes de desatarse la pandemia, las brechas de política que no lograron resolverse y se ampliaron en la etapa de confinamiento y los retos que plantea adecuar la educación al necesario distanciamiento social.

El artículo se organiza en tres partes. El primer apartado caracteriza las respuestas de política educativa orientadas a sostener la escuela durante la etapa de confinamiento. A través del relevamiento, sistematización y análisis de más de novecientas respuestas de política impulsadas por las autoridades educativas del gobierno nacional y los gobiernos provinciales se identificaron los principales focos de intervención.³ El segundo apartado dialoga con las etapas anteriores y se concentra en los retos que abre la educación en la nueva presencialidad. Con el propósito de enriquecer el debate, se exploran las diversas estrategias que impul-

2. El 2 de julio el Consejo Federal de Educación aprobó el protocolo nacional para el regreso presencial a las aulas a través de la Resolución N° 364/2020. El protocolo establece pautas de organización escolar para todos los niveles y modalidad educativas. Fue elaborado por el Consejo Asesor para la Planificación del regreso presencial a las Aulas, conformado por representantes de los Ministerios de Educación y de Salud nacionales, del Consejo Federal de Educación, de organizaciones sindicales, del sector privado de la educación, de centros de estudiantes, del Unicef y especialistas en distintas áreas de conocimiento vinculadas a la salud y la pedagogía. El Protocolo Marco constituye un piso mínimo de requerimientos para la apertura de instituciones educativas, a partir de los cuales cada jurisdicción podrá agregar requisitos adicionales. Su formulación se basa tanto en criterios sanitarios y de higiene y seguridad como de organización escolar y pedagógica. Entre los aspectos más destacados, se encuentran la limpieza y desinfección frecuente, la obligatoriedad del uso de tapabocas en todo momento, el distanciamiento social obligatorio de 1,5 metros y la suspensión de actos, reuniones y eventos.

3. El relevamiento de las iniciativas se realizó a través de la consulta a los canales de comunicación oficiales del gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales. Se incluyeron solo aquellas respuestas que: están orientadas a los niveles educativos obligatorios (inicial, primaria y secundaria); se presentan como respuestas diseñadas o adaptadas para el desafío de garantizar la continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento y cuentan con información suficiente. El detalle de las iniciativas identificadas en cada provincia se encuentra en 25 infografías que pueden consultarse en <<https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/>>. Estas se actualizarán periódicamente.

saron algunos de los países que abrieron sus sistemas educativos recientemente para educar con distanciamiento social. Para finalizar y a modo de cierre, se destacan algunas de las respuestas educativas de las autoridades argentinas en la etapa de confinamiento así como de gobiernos que retomaron la presencialidad recientemente para ponerlas en diálogo con los desafíos que enfrentamos.

2. RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA EDUCAR SIN PRESENCIALIDAD

Las medidas de distanciamiento social descalabraron el tiempo y espacio escolar. El cierre de los establecimientos desvaneció la posibilidad de que los actores de la comunidad educativa compartan actividades en un mismo espacio físico. El sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma remota generó circuitos de enseñanza y aprendizaje imprevisibles que alteraron radicalmente el tiempo escolar.

El principio rector de las decisiones que tomaron las autoridades educativas fue garantizar la continuidad pedagógica, sin poner en riesgo las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias para limitar la propagación del virus y evitar el colapso del sistema de salud. Ciertamente, un rasgo destacado del contexto en que se inscriben las respuestas analizadas en este documento es que están atravesadas por la incertidumbre y la exigencia de responder a desafíos que trascienden a las dinámicas educativas. El alcance de estas iniciativas y sus límites abren el debate público sobre la posibilidad real de educar en distanciamiento social y, muy especialmente, sobre la nueva presencialidad que se está gestando.

La expresión «respuesta educativa» alude a las medidas que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales impulsaron para sostener la continuidad pedagógica luego de declararse el cierre de los establecimientos educativos. Al articularse, estas iniciativas expresan la perspectiva de las autoridades sobre el núcleo irrenunciable de recursos, prácticas e interacciones que preservan a la escuela en tiempos de pandemia. Al analizarlas en conjunto, se observa que estas se agrupan en torno a seis focos de intervención política.

Acceso a contenidos pedagógicos

La transmisión de saberes socialmente significativos es uno de los pilares que sostienen a la escuela. En respuesta a la suspensión de la presencialidad, las autoridades educativas formularon una estrategia para recrear este aspecto específico de la escuela en todos los hogares.

La disposición de contenidos en portales digitales organizados por nivel de estudio y área de conocimiento fue una de las primeras reacciones. El Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa. En la primera semana que se decretó el cierre de escuelas, lanzó la plataforma Seguimos Educando (www.seguimoseducando.gob.ar) alojada en el portal Educ.ar. Las provincias se sumaron rápidamente y

complementaron la oferta nacional con portales y contenidos propios. A su vez, para lograr que los contenidos digitales se transformen en experiencias educativas, se asumió rápidamente que la interacción entre estudiantes y docentes es crucial. En esta línea, se destaca que 19 de las 24 jurisdicciones promovieron la creación de aulas virtuales y facilitaron –a través de licencias gratuitas– la interacción sincrónica a través de videollamadas.

Más allá de estos avances, el potencial de las tecnologías digitales quedó evidentemente limitado por la desigualdad en el acceso a conexiones a internet de calidad. Prácticamente todos los estudiantes provenientes de familias de los estratos sociales más favorecidos acceden a internet en sus hogares, mientras que entre sus pares de los estratos sociales más desfavorecidos el acceso varía entre el 22% y 60% según la jurisdicción. Sumado a lo anterior, se estima que más de la mitad de las conexiones a internet no aseguran la interacción sincrónica (Artopoulos, 2020).

Para garantizar el acceso a contenidos pedagógicos a todos los estudiantes, era necesario complementar la propuesta digital a través de otros soportes. En la tercera semana de confinamiento se inició la distribución masiva de los cuadernillos impresos con contenidos educativos para los distintos niveles. En el marco del programa Seguimos Educando, el Ministerio de Educación de la Nación produce e imprime los cuadernillos y los envía a las provincias. Las autoridades jurisdiccionales y municipales los distribuyen. En algunas provincias se complementaron los cuadernillos nacionales con materiales impresos de producción propia.

El gobierno nacional sumó también catorce horas diarias de programación educativa en los canales de la Televisión Pública, PakaPaka y Encuentro, y con siete horas de contenidos radiales en Radio Nacional. Para potenciar la llegada de los recursos nacionales, varias provincias incluyeron los programas nacionales en los canales de televisión y retransmisoras radiales locales. Al menos nueve provincias montaron sus propios programas de televisión y algunas crearon radios escolares, en particular en las zonas rurales.

Ampliación de la infraestructura digital

La ingeniería y el despliegue agresivo de recursos que requiere la ampliación de la infraestructura digital no se correspondieron con las demandas inmediatas que surgieron de la suspensión de las clases presenciales. De allí que los primeros esfuerzos se apoyaron en el aprovechamiento de computadoras en desuso. El Ministerio de Educación de la Nación inició la entrega de computadoras portátiles y tabletas que habían sido adquiridas en el pasado, pero que permanecían almacenadas, sin haber sido entregadas.

En un contexto de acceso limitado a dispositivos digitales, el celular resultó un gran aliado. En efecto, la «Encuesta covid-19» realizada por Unicef (2020b) señala que la mensajería instantánea WhatsApp es, de acuerdo con los adolescentes, el medio más empleado para el contacto con sus docentes. El 63% de los

adolescentes lo usa con esa finalidad, mientras que el 46% se comunica con sus docentes a través de alguna plataforma y el 40% utiliza el correo electrónico.

Por último, a fin de facilitar la navegación gratuita de los portales educativos, el gobierno nacional firmó un acuerdo con las tres empresas más importantes de telefonía celular para que la navegación de la plataforma Seguimos Educando no consuma datos de los dispositivos desde los que se acceda a esta última.

Acompañamiento a docentes

El tercer grupo de respuestas se orientó al acompañamiento y fortalecimiento de las capacidades de los docentes para enseñar en tiempos de aislamiento. Las jurisdicciones emprendieron acciones para orientar las prácticas de enseñanza, para promover el desarrollo de capacidades en el uso de tecnologías digitales y para ofrecer espacios de contención y reflexión a los docentes. Además, algunas provincias lanzaron encuestas para indagar cómo se habían readecuado las prácticas docentes en tiempos de aislamiento.

Apoyo a familias y jóvenes

Un cuarto grupo de respuestas ofreció orientaciones a los adultos que median entre los contenidos y los estudiantes, para acompañarlos durante la realización de las tareas escolares en el hogar y contenerlos ante situaciones complejas. A la par, se abrieron espacios donde se difunde información y en algunos casos se ofrece asistencia y escucha activa para prevenir y abordar problemáticas específicas como la violencia de género,⁴ el *cyberbullying* o *grooming*.

Servicio de alimentación escolar

Antes de desatarse la pandemia, el 53% de los niños, niñas y adolescentes menores de dieciocho años de la Argentina (EPH, Indec, 2019) conformaban familias con carencias materiales persistentes. Algunas estimaciones recientes señalan que, para fines del 2020, junto con una caída importante del PBI, la pobreza en la niñez alcanzaría al 59% (Unicef, 2020a). En efecto, para muchas familias, la escuela ocupa un lugar central para el sostenimiento de las condiciones materiales del lazo educativo. Al inicio de la suspensión de las clases presenciales, las es-

4. El Observatorio de Jóvenes y Adultos de la Universidad de Buenos Aires informó que los casos de violencia intrafamiliar y la violencia de género han aumentado significativamente en Argentina en el contexto de aislamiento. La cantidad de denuncias recibidas en la Línea 137 de atención a víctimas de violencia familiar aumentó un 28%, y las víctimas registradas, un 24% entre marzo y mayo de 2020, respecto al mismo período del año anterior. Las denuncias en la Línea 144 de atención a víctimas de violencia de género aumentaron un 40% en el primer mes de aislamiento.

cuelas mantuvieron la distribución de viandas. Posteriormente, las políticas alimentarias migraron, en su gran mayoría, a la entrega de módulos alimentarios, un conjunto de alimentos secos que cubren el desayuno, almuerzo y/o merienda durante aproximadamente dos semanas.

Adaptaciones de la organización escolar

El régimen de presencialidad legitimaba un conjunto de reglas que organizaban el acceso, la promoción, la acreditación y la certificación de saberes. El aislamiento obligó a repensarlas. Con vistas a construir reglas comunes respecto a la evaluación, acreditación y promoción que permitieran ordenar este período excepcional, el Consejo Federal de Educación (CFE) asumió un rol ordenador al establecer criterios federales para las estrategias que se promuevan a nivel jurisdiccional.

Entre las principales medidas, el CFE estableció a través de la Resolución N° 363/20 que ningún alumno del país será calificado mientras las clases presenciales estén suspendidas. Para el nivel primario propone que los primeros tres años conformen una unidad pedagógica y, para el resto de los años de escuela primaria, establece la estrategia de la promoción acompañada. Para el nivel secundario, la resolución impulsa la priorización y reorganización de los contenidos, y establece que la acreditación del nivel podría tener lugar entre finales de 2020 y la primera mitad de marzo de 2021. Para quienes cursaron en 2019 o están cursando el último año de la secundaria en 2020, la resolución del CFE insta a considerar alternativas virtuales de evaluación que permitan regularizar el año escolar 2019 y la posibilidad de extender el ciclo lectivo 2020 sobre los primeros meses del calendario escolar 2021.

3. DESAFÍOS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN LA NUEVA PRESENCIALIDAD

La reapertura de las escuelas se iniciará en un contexto sanitario incierto. Las autoridades se enfrentan al riesgo de que la dinámica escolar active o acelere la propagación del covid-19. En consecuencia, para reabrir las escuelas y sostener esta decisión, deben impulsar medidas que reduzcan al máximo la probabilidad de contagio entre las personas.

Una de las consecuencias inmediatas de la decisión de restituir la presencialidad con distanciamiento social es la necesidad de reducir drásticamente la cantidad de personas que transitan en simultáneo por los establecimientos educativos. En Argentina, se estima que para mantener las medidas de distancia social la cantidad de estudiantes por aula debería reducirse entre un 37% y 67% (Bos, Binoja y Dalaison, 2020).

La experiencia internacional constata que ningún sistema educativo estaba en condiciones de ampliar la infraestructura educativa con la velocidad y en la dimensión necesarias para garantizar un ciclo lectivo regular en contexto de dis-

tanciamiento social. La oferta de establecimientos educativos es insuficiente para albergar en simultáneo a todos y todas los estudiantes y docentes tal como sucedía antes de la pandemia. En los países que reabrieron las escuelas, se estableció un número máximo de estudiantes por aula y por docente considerablemente menor que aquel para el que habían sido diseñadas originalmente. A la par, las autoridades educativas fijaron normas para que las pocas personas que circulan en simultáneo dentro del establecimiento educativo mantengan distancia entre sí.

Estas medidas llevaron a la reorganización del espacio escolar: se especificó la distancia en metros que debe asegurarse entre los bancos y sillas de cada alumno, se prohibieron las actividades grupales, actos escolares, recreos e incluso las que forman parte de espacios curriculares regulares como educación física y coros. Sumado a lo anterior, se establecieron reglas estrictas para evitar aglomeraciones de personas en espacios comunes como los baños, los pasillos y patios.

Las nuevas restricciones condujeron a que las autoridades priorizaran grupos de estudiantes sobre otros. Los criterios de priorización –que no son excluyentes entre sí– varían según el país y el territorio. Un primer aspecto para considerar fue si la densidad y distribución de la oferta de servicios educativos permitía que los estudiantes, docentes y agentes educativos se trasladasen sin necesidad de usar transporte público. Es evidente que el primario, al ser el único nivel educativo efectivamente universal es, de los tres obligatorios, el mejor preparado para afrontar esta etapa.

En algunos países se priorizó a los estudiantes de más edad por su mayor capacidad para sostener las medidas de higiene y distanciamiento social. En otros, a veces en simultáneo, primaron los argumentos pedagógicos. Algunos reconocieron que la presencialidad es insustituible para los estudiantes que están iniciando el proceso de lectoescritura o para los más pequeños, para quienes el aprendizaje se vincula indisolublemente con la interacción entre pares y la mediación de los adultos. Otros se focalizaron en el pasaje entre niveles educativos, desde el supuesto de que la recuperación de aprendizajes es más difícil de traspasar al año siguiente. En estos casos, se consideró a los estudiantes de los últimos años del nivel primario y el nivel secundario. Algunos países priorizaron a los estudiantes según características de sus familias: hijos e hijas de trabajadores de actividades esenciales o familias socialmente vulnerables, o en condiciones de baja conectividad y acceso a dispositivos digitales.

En los países que reabrieron las escuelas, los estudiantes concurren al establecimiento educativo solo unos días por semana. La reorganización del tiempo y el espacio escolar obligó a las autoridades educativas y a los docentes a diferenciar entre contenidos prioritarios y complementarios. El primer tipo de contenidos, que por su relevancia requiere de un mayor acompañamiento docente, se asigna, por lo general, a la instancia presencial.

La nueva presencialidad revalidó algunas de las respuestas que fueron impulsadas en la etapa de confinamiento. En efecto, una de las pocas certezas es que la educación con distanciamiento social estuvo y estará signada por modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje. Estos combinan la interacción presencial entre estudiantes y docentes, la interacción sincrónica y asincrónica en los hogares mediada por tecnologías y dispositivos digitales, y el trabajo en los hogares sin acompañamiento docente.

La composición específica que tendrán los modelos híbridos es una incógnita. La posibilidad de sostener la educación remota a través de las tecnologías digitales no está al alcance de todos los docentes y estudiantes. Asimismo, el análisis de las respuestas educativas a la etapa de confinamiento dejó en evidencia que la ampliación de la conexión a internet, la dotación de dispositivos digitales a estudiantes y docentes, y la formación para el uso pedagógico de estas tecnologías va a ser un proceso lento y gradual. En consecuencia, la televisión, la radio y a la distribución de materiales impresos van a seguir ocupando un lugar importante en las estrategias orientadas a garantizar la continuidad educativa.

En este escenario, tan importante como ampliar el acceso y apropiación al equipamiento digital es repensar el potencial pedagógico de nuevas y viejas tecnologías. Los modelos híbridos plantean un escenario diferente y por ello requieren de habilidades específicas: en particular, el despliegue de propuestas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de evaluación y recuperación de saberes y la formación de los docentes en estas habilidades.

Ahora bien, el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes era, aun antes de la pandemia, un desafío pendiente. En el año 2019, prácticamente todos los adolescentes lograban terminar el nivel primario y la gran mayoría de ellos ingresaba al nivel secundario, pero solo la mitad lograba completar el tramo de escolarización obligatorio (Cardini y D'Alessandre, 2019). La interrupción temprana de la trayectoria escolar se concentraba en los estudiantes provenientes de los sectores socialmente vulnerables. Durante los tres últimos meses, la emergencia puso en jaque las estrategias que el sistema educativo había desarrollado para acompañar las trayectorias escolares en riesgo. Estas estrategias, basadas fuertemente en la promoción y sostenimiento de vínculos provechosos y estrechos entre estudiantes y docentes, dependían intensamente de la interacción dentro y fuera de los establecimientos educativos. La educación en aislamiento social debilitó los vínculos entre estudiantes con mayor riesgo educativo y la escuela por al menos dos motivos.

En primer lugar, porque –tal como fue mencionado anteriormente– algunas de las razones por las cuales los y las adolescentes interrumpían sus trayectorias escolares se profundizaron durante el aislamiento. La bibliografía especializada señala que cuando los adultos que encabezan el hogar no acceden al tiempo y dinero necesarios para cuidar, los y las adolescentes se desplazan desde el rol de receptores hacia el de proveedores de cuidado (D'Alessandre, 2020). En el aislamiento social obligatorio, la familiarización de todas las esferas de la vida cotidiana incrementó considerablemente el tiempo que las familias necesitan para abordar el cuidado de las personas con algún nivel de dependencia –en particular, de niños y niñas pequeñas– y descalabró las estrategias para afrontarlo. Actualmente, la posibilidad de las familias de aliviar su carga de cuidado directo a través de acuerdos intrafamiliares, la contratación de cuidadores/as y trabajo doméstico, está vedada, al igual que la oportunidad de delegarlo en parte en las escuelas, espacios de crianza, enseñanza y cuidado o centros de día para personas con algún nivel de discapacidad.

En paralelo, la incertidumbre e inestabilidad laboral atraviesan a la mayoría de las familias, en particular las familias de los sectores sociales más vulnerables:

una gran parte de los adultos no cuenta con la posibilidad de teletrabajar y se encuentra en la informalidad. En efecto, las condiciones de vida de las familias conformadas por niños, niñas y adolescentes en edad escolar son las más afectadas por la crisis económica que profundizó el aislamiento social obligatorio. En este escenario, es muy probable que en los sectores sociales donde antes de la pandemia se concentraba el mayor riesgo de interrupción temprana de la trayectoria escolar y que en la etapa actual se concentra la mayor probabilidad de enfermar de covid-19, los y las adolescentes hayan asumido un rol protagónico en las dinámicas familiares de cuidado y que este rol compita en tiempo y motivación con el estudio.

En paralelo, el aislamiento social desdibujó la presencia cotidiana de la escuela en la vida de los estudiantes. El uso actual de las tecnologías y dispositivos digitales no logró recrear el entorno de inclusión –si bien a todas luces insuficiente– de la presencialidad. Sumado a esto, los estudiantes de los sectores sociales más desfavorecidos son quienes tienen mayor dificultad para acceder a los contenidos y los recursos que ofrece el sistema educativo para sostener la continuidad pedagógica en contexto de aislamiento social.

El pasaje hacia la nueva presencialidad enfrentará el inmenso desafío de convocar nuevamente a los estudiantes a las aulas. La política educativa en contexto de distanciamiento social deberá contrarrestar la posición de muchos docentes y familias que, ante el riesgo de contagio, se resistirán a asistir o a enviar a sus hijos e hijas a la escuela. Frente a este desafío es imprescindible destinar recursos para que las escuelas sean espacios seguros y, desde ellas, recomponer los vínculos de confianza con las familias. Al mismo tiempo, un componente irrenunciable de las estrategias de reapertura gradual del sistema educativo debe orientarse a la búsqueda activa de los y las estudiantes que no regresen a las clases presenciales. Las políticas de acompañamiento y sostenimiento de trayectorias escolares requieren de sistemas nominalizados robustos que permitan identificar y dar un seguimiento personalizado a los estudiantes en riesgo educativo.

4. A MODO DE CIERRE

Al inicio de la pandemia, las respuestas educativas se concentraron en garantizar el acceso a contenidos pedagógicos a través de plataformas digitales y el sostenimiento del servicio de alimentación escolar. Así, la escuela se posicionó como espacio para continuar con la transmisión de saberes. Ante los límites de conectividad y equipamiento digital entre estudiantes y docentes, se establecieron acuerdos con las empresas de telefonía móvil para garantizar la navegación gratuita de los portales educativos a través de celulares. En paralelo, se reforzó la distribución de materiales impresos y la difusión de contenidos a través de viejas tecnologías como la radio y la televisión. Asimismo, se impulsaron acciones para ampliar el equipamiento e infraestructura digital. Con el correr de las semanas, se hizo cada vez más evidente que para lograr transformar un video, un texto o una actividad digital en una experiencia educativa, era necesario promover y

proteger la interacción entre estudiantes y docentes. A las aulas virtuales y los encuentros sincrónicos y asincrónicos, se sumaron propuestas para la formación y acompañamiento de los docentes en contexto de aislamiento social. Sumado a lo anterior, se impulsaron medidas para orientar a las familias y estrechar los vínculos entre los diferentes actores de la comunidad educativa, al tiempo que se introdujeron modificaciones en la organización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en un ciclo escolar irregular.

Las características y el alcance de las respuestas educativas a las medidas de aislamiento pusieron al descubierto las consecuencias de una transformación digital inconclusa y de las dificultades de la política educativa para universalizar el derecho a la educación en un contexto signado por profundas desigualdades sociales. Una sociedad donde al inicio de la pandemia la mitad de la población escolar enfrentaba carencias materiales persistentes y una comunidad educativa donde solo la mitad de los estudiantes lograba transitar el tramo de escolarización obligatorio hasta graduarse.

La suspensión de la presencialidad aceleró procesos transformadores que ya estaban en marcha y quebró algunas de las inercias que reproducían desigualdades. En particular, obligó a actuar en un escenario en el que se hizo visible como nunca antes que la posibilidad de sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje depende estrechamente de la infraestructura y equipamiento de los hogares y de los recursos materiales y simbólicos que las familias tienen para acompañar la educación de sus hijos.

En consecuencia, la adecuación del sistema educativo a la presencialidad con distanciamiento social enfrenta a la política educativa con desafíos aún mayores que en las etapas previas. La reapertura de los establecimientos escolares plantea retos inéditos derivados de dinámicas sanitarias que la trascienden en un escenario donde las condiciones materiales de la educación –uno de los principales obstáculos que enfrentó en la etapa de confinamiento– se siguen deteriorando.

BIBLIOGRAFÍA

Artopoulos, Alejandro

2020 «¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?», en *Observatorio Argentinos por la Educación*, abril. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf [Consultado el 28 de julio de 2020].

Bos, María Soledad; Minoja, Livia y Dalaison, Wilhelm

2020 *Estrategias de apertura de escuelas durante COVID 19*, documento, Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002334> [Consultado el 28 de julio de 2020].

Cardini, Alejandra y D'Alessandre, Vanesa

2019 *Transformar la educación secundaria*, documento, agosto, Buenos Aires, CIPPEC META (Metas estratégicas para transformar Argentina). <https://www.cippec.org/>

wp-content/uploads/2019/09/MEMO_Educacion_WEB.pdf [Consultado el 28 de julio de 2020].

D'Alessandre, Vanesa

2020 «Dinámicas familiares de cuidado en los barrios populares de Argentina: reproducción de desigualdades sociales, intergeneracionales y entre géneros», Banco Interamericano de Desarrollo, sin publicar.

Unicef

2020a «La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID-19», Buenos Aires, Unicef Argentina, abril. <https://www.unicef.org/argentina/media/8096/file/COVID-19:%20La%20pobreza%20y%20la%20desigualdad%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20en%20la%20Argentina..pdf> [Consultado el 28 de julio de 2020].

2020b «Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [Consultado el 23 de julio de 2020].

Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente

Ana Pereyra

EL PRESENTE TEXTO ES UNA REFLEXIÓN EN VIVO, muy próxima a lo que está aconteciendo, por lo cual tiene el carácter de un ensayo (cfr. Weinberg, 2014). Si bien hacemos referencias a algunas evidencias empíricas, se trata de lecturas parciales y no exhaustivas de investigaciones en curso.¹ La intención es poner de relieve lo que la pandemia visibiliza y produce en el ámbito de las relaciones –mediadas por las viejas y las nuevas tecnologías– entre escuelas, familias, alumnos, docentes y saberes a enseñar y a aprender (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

I. EL AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO) Y LA SUSPENSIÓN DE LAS CLASES PRESENCIALES

Ante la expansión de la pandemia de covid-19 –virus que se registró por primera vez en la ciudad de Wuhan, China en diciembre de 2019–, los países adoptaron diversas medidas a los efectos de proteger la salud pública. En el caso argentino, el Estado dispuso a partir del 20 de marzo de 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) junto a otras medidas de protección social. En materia educativa, el ASPO significó la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de los niveles obligatorios (Inicial, Primario y Secundario) en todas sus modalidades y también en la educación superior y universitaria.

En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende históricamente una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene nuestro sistema educativo. Es así que las escuelas en territorios socialmente vulnerables permanecieron abiertas para ofrecer los servicios de comedores escolares en articulación con las áreas de Desarrollo Social y Salud. Para ello, supervisores, directivos, docentes y personal de apoyo junto a integrantes de las organizaciones comunitarias locales se adecuaron a los protocolos epidemiológicos y sanitarios establecidos por el Ministerio de Educación nacional y los jurisdiccionales. Esta decisión tuvo

1. Desarrolladas en el ámbito del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.

implicancias significativas para conservar el contacto, la comunicación entre las escuelas y las familias.

Las desigualdades territoriales en los niveles de conectividad y sociales en lo relativo al acceso a los servicios de internet y a los dispositivos conllevaron a las jurisdicciones y al Ministerio nacional a adoptar distintas medidas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. Muchas jurisdicciones promovieron diversas estrategias digitales y multimediales para dar cobertura educativa a diferentes territorios. El Ministerio de Educación de la Nación implementó el programa nacional Seguimos Educando (www.seguimoseducando.gob.ar), un portal educativo en Educ.ar con videos, libros digitales, juegos, secuencias didácticas, orientaciones a docentes y familias, que se complementa con la emisión de programas de televisión y radio y la distribución de millones de cuadernos impresos. Estos cuadernos fueron diseñados con el objeto de favorecer la continuidad pedagógica de estudiantes en contextos vulnerables, con escaso acceso a recursos tecnológicos digitales y escasa o nula conectividad. Asimismo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fortaleció los programas de formación para la enseñanza mediada por tecnologías digitales con cursos autoasistidos y tutorados para docentes de todos los niveles y modalidades del país, formadores de Institutos Superiores y estudiantes de la formación docente.

Una situación tan inédita como la que se está describiendo (nunca antes se habían suspendido las clases presenciales en todo el país por un período tan prolongado) conllevó al despliegue de un conjunto de iniciativas orientadas a investigar de qué maneras se está desarrollando la enseñanza en los distintos territorios y contextos, qué estrategias desarrollan las escuelas y los docentes para el mantenimiento de un vínculo pedagógico en esta excepcionalidad, cómo se desarrollan las tareas de seguimiento a la enseñanza y las de seguimiento de los estudiantes en este contexto, cómo se actúa ante la falta de comunicación con estudiantes y familias, qué tecnologías fueron utilizadas en los más diversificados escenarios, qué rol asumen los equipos directivos y la estructura de supervisión pedagógica.

En este texto hacemos referencia a entrevistas relevadas en el marco de la investigación en curso, «El aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza», que la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, el INFoD y la UNIPE están desarrollando en forma conjunta, y también a experiencias compartidas por colegas de todo el país en el marco del Observatorio de Prácticas Educativas del INFoD (<https://red.infod.edu.ar/compartir-experiencias/>). En ambos casos hemos considerado solo las prácticas de continuidad pedagógica de los docentes de los niveles obligatorios (Inicial, Primario y Secundario).

La lectura que hacemos de esos registros está orientada a captar las nuevas desigualdades, es decir, aquellas derivadas de la distribución diferencial del acceso a internet, de dispositivos tecnológicos y de los usos de las tecnologías digitales (Dussel, 2004). Estas nuevas desigualdades se vinculan, se mon-

tan sobre aquellas derivadas de la estructura social (Kessler, 2014, y Kessler (comp.), 2016). En la investigación que estamos desarrollando, tomamos como indicador de referencia de las viejas desigualdades, los circuitos educativos. Esa categorización fue incluida en la producción de los años ochenta del siglo XX en el análisis del sistema educativo argentino en la perspectiva de constitución de circuitos diferenciados que operaban segmentando ofertas, instituciones y sectores sociales (Braslavsky, 2019 [1985]).

Inspirados en ese análisis, nos interesa avanzar en una caracterización adecuada a la realidad actual que combine locación, estrato social, uso de dispositivos tecnológicos y dinámica de vinculación con el entorno y las familias. De esta manera, hemos definido la siguiente tipología:

- Circuito 1: Urbano. Sectores medios y altos consolidados. Buena conectividad y dotación de equipos. Formación docente adecuada. Continuidad pedagógica sobre la base de programas propios. Ámbitos familiares apropiados para el acompañamiento de la actividad escolar. Escasa o débil referencia a las iniciativas del Ministerio de Educación nacional.
- Circuito 2: Urbano. Clases medias urbanas heterogéneas. Buena conectividad y dotación desigual de equipos. Diversidad de formaciones y capacidades docentes. Modelos híbridos: soportes tecnológicos para compartir materiales (texto), incorporación progresiva de videos. Organización de vínculos a través de plataformas de acceso libre. Incorporación progresiva de herramientas para reuniones utilizadas para compartir o como mesa de consultas. Situaciones variadas que combinan acompañamiento de escuela y familia para resolver situaciones.
- Circuito 3: Urbano y urbano-marginal. Clases medias bajas y sectores populares integrados (con actividad económica, formal o informal). Conectividad básica y dotación de equipamiento desigual (desde computadoras hasta celulares compartidos por varios miembros del grupo familiar). Diversidad de situaciones sociales y familiares para el acompañamiento a las tareas escolares. Uso parcial de plataformas libres. Escasez de reuniones virtuales (planteadas como opcionales para consultas). Uso de materiales oficiales o públicos de libre disponibilidad en la red. Uso de manuales o textos bases como referencia. Se «virtualizan» textos informativos y actividades mediante la «fotocopia virtual» que requiere impresión por parte de las familias.
- Circuito 4: Zona rural y rural aislada. Sectores populares vulnerables. Bajo o nulo nivel de conectividad. Celular para comunicaciones. Escaso uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza. La vinculación pedagógica va asociada a las políticas asistenciales o de alimentación. Se trabaja con el envío de materiales impresos provistos por la política pública.

II. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN DISTINTOS CIRCUITOS SOCIOTÉCNICOS

El Circuito 1 es aquel en el cual la continuidad pedagógica se produjo a través del uso de plataformas educativas y computadoras conectadas a internet en los hogares de docentes y estudiantes. En términos generales, las escuelas ya eran usuarias de las plataformas antes del ASPO. Estas constituían el entorno para la realización de tareas asincrónicas complementarias del trabajo presencial. De esta manera, tanto docentes como estudiantes y familias ya tenían algún grado de familiaridad con su uso. Esto incidió en que el lapso de pasaje entre las clases presenciales y las clases en entornos virtuales fuera corto y menos sinuoso y accidentado que en los demás circuitos. Los alumnos organizados por sala, grado o clase ya contaban con direcciones de correo electrónico institucionales y estaban todos vinculados a la plataforma.

Las plataformas posibilitaron mantener el encuadre institucional de la actividad pedagógica. Por un lado, al concentrar las actividades de las asignaturas o áreas de conocimiento en un mismo entorno se pudo sostener una organización horaria similar a la de la presencialidad. Por otro, toda la comunicación con las familias fue concentrada en el equipo directivo, lo que favoreció el registro formal del vínculo entre escuelas y familias aun en condiciones en que el ámbito de desarrollo de la actividad educativa fueran los hogares. Asimismo, para los alumnos de secundaria –que cuentan con un número considerable de profesores– el trabajo en una plataforma les facilitó su propia organización y el seguimiento de las tareas pendientes de todas las asignaturas.

La innovación tecnológica más destacada fue la incorporación y el uso frecuente de los encuentros virtuales (Google Meet, Zoom, etc.) que posibilitó el desarrollo de actividades sincrónicas con la totalidad del grupo, con grupos más reducidos o incluso el trabajo específico con alumnos con más dificultades. A esto se sumó la incorporación de pizarras digitales a las clases *online* y el empleo de programas específicos para la enseñanza de determinadas áreas de conocimiento. Recursos digitales, tutoriales y videos complementaron las clases y muchas actividades a realizar por los alumnos del segundo ciclo de primaria y secundaria en forma individual o grupal requirieron el uso de programas específicos como Word, PowerPoint, Google Site, líneas de tiempo, programas para la realización de gráficos o dibujos, para la producción musical, etc.

En el Nivel Inicial las actividades sincrónicas con toda la sala fueron más esporádicas y en general estas se concentraron en las salas de 4 y 5. La participación y el acompañamiento de las familias resultaron centrales. En las entrevistas se hace referencia a que todas las actividades del Nivel Inicial y del primer ciclo del Nivel Primario que se trabajaron en forma asincrónica en la plataforma fueron acompañadas con notas explicativas a los padres.

En cuanto a los dispositivos digitales necesarios, el seguimiento de las clases requirió una PC por alumno y con frecuencia un celular (del propio alumno o de los padres) para tomar fotos de las producciones manuscritas de los estudiantes que debían enviarse al docente.

En el Circuito 1, las planificaciones iniciales por asignatura o área de conocimiento se vieron menos afectadas por el ASPO. No se hace referencia en las entrevistas a las producciones del Ministerio de Educación nacional ni jurisdiccional. Algunos docentes mencionan alteraciones en el orden de las planificaciones iniciales a los efectos de dejar para el retorno a las clases presenciales las cuestiones más complejas. Esta continuidad ha incidido en que el trabajo multimedial o de taller sea menos frecuente que en los demás circuitos y en que el modo habitual de evaluación –la calificación numérica– se haya sostenido en la mayoría de los casos.

Aun cuando la conectividad, la disponibilidad de dispositivos por parte de los docentes y de los estudiantes y la existencia de plataformas institucionales fueron factores que favorecieron la continuidad pedagógica, también los docentes de este circuito refieren a la prolongación indefinida del tiempo de trabajo para la preparación de las clases, la selección de los recursos, las devoluciones y evaluación de las producciones de los estudiantes y la atención de los alumnos con mayores dificultades.

La escuela que viene es percibida por los docentes de este circuito como una escuela que alterna clases presenciales y virtuales y en la que se consolida el uso de las tecnologías para la enseñanza y su dominio por parte de los estudiantes para la elaboración de las producciones requeridas.

En el Circuito 2 la continuidad pedagógica tuvo lugar a través de redes sociales y herramientas de encuentros virtuales (como Google Meet o Zoom, entre otras). El dispositivo de conexión entre familias y escuelas es el celular aunque la mayor parte de los docentes del Circuito afirman contar con computadora conectada a internet en sus casas. En muy pocos casos del Circuito 2 se hace referencia al trabajo organizado en plataformas educativas. Los docentes entrevistados afirman que la mayoría de los estudiantes no cuenta en sus hogares con computadoras conectadas a internet.

En general, hacen referencia a dos fases en las prácticas pedagógicas durante el ASPO: la primera, signada por la sorpresa de la interrupción de las clases presenciales y en la que se concentran en el envío de tareas de repaso o de diagnóstico con la expectativa de introducir temas nuevos de la planificación anual en el momento del retorno a las clases presenciales. Luego de las primeras dos semanas, las comunicaciones con los estudiantes se hacen más fluidas y frecuentes a través de grupos de WhatsApp integrados por los padres en el nivel inicial y primario y por los mismos estudiantes en secundaria. Además de los grupos de WhatsApp, algunos docentes y directivos refieren al sostenimiento del Facebook y a la creación de canales de YouTube institucionales como modo de mantener la conexión con las familias.

Las readecuaciones curriculares fueron importantes y orientadas por los supervisores y los equipos directivos en el sentido de concentrar las actividades en los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP). Algunos docentes de Nivel Inicial refieren al trabajo por talleres integrados, los de Nivel Primario al rediseño de la planificación anual previa al ASPO a través del trabajo colaborativo en Google Drive, y también los de Secundario organizados por Departamento. En general,

valoran positivamente los trabajos por proyectos o en la modalidad taller, ya que consideran que este tipo de situaciones de enseñanza favorece los aprendizajes y permite sostener la motivación de los estudiantes en estas condiciones. Dado que los docentes de este circuito disponen de computadoras conectadas a internet, el trabajo colaborativo con directivos y colegas se desarrolla a través de tecnologías distintas a las que emplean con sus alumnos.

El WhatsApp es la herramienta más mencionada para el intercambio de actividades asincrónicas, para los encuentros sucesivos con pequeños grupos de alumnos y para los intercambios individuales en los casos con más dificultad. El uso de esta aplicación tiene una doble evaluación por parte de los docentes. Por un lado, genera una llegada más personalizada y cercana a las familias o a los estudiantes. Por otro, instala un registro informal en el vínculo que resulta muy invasivo de la privacidad del docente, de los estudiantes y de sus familias. Los encuentros con grupos reducidos de alumnos se combinan eventualmente con actividades sincrónicas con todo el grupo (sala, clase, año) a través del Google Meet. A diferencia de lo que ocurre en el Circuito 1, estos encuentros no ocurren en forma diaria y requieren ser acordados previamente con los padres para poder contar con sus dispositivos celulares.

La preocupación de los docentes por la continuidad pedagógica de los estudiantes con menores posibilidades de conexión es constante y existe una especial valoración por aquellos que aun en condiciones adversas buscan de modo responsable realizar las actividades propuestas. Los docentes evalúan de manera cualitativa el proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes en este período y en las entrevistas no hacen referencia al uso de calificaciones numéricas.

En el Circuito 3 la continuidad pedagógica tiene lugar a través de las redes sociales, fundamentalmente de la aplicación WhatsApp, del referenciamiento de los cuadernillos producidos en el marco de la plataforma Seguimos Educando, de la promoción de los programas de la TV pública previstos en la plataforma y de la consideración de los recursos disponibles en las plataformas de los ministerios jurisdiccionales. El dispositivo más usado tanto por los docentes como por los estudiantes es el celular.

El lugar del equipo directivo en las escuelas de este circuito está muy asociado a la distribución alimentaria. Sus orientaciones a los docentes apuntan fundamentalmente al sostenimiento del vínculo con los estudiantes o las familias, al registro de estudiantes cuya conexión con la escuela es débil o inexistente –con la clara intención de atender prioritariamente a esos estudiantes– y a promover una evaluación de proceso evitando las calificaciones numéricas.

En cuanto al proceso transitado desde la suspensión de las clases presenciales, los docentes reconocen una primera fase en la que envían tareas de repaso a los estudiantes y a la vez se incrementan los contactos con los colegas y los equipos directivos para consensuar el curso de acciones a seguir. Estas comunicaciones se producen a partir del empleo de las mismas aplicaciones que los docentes emplean con sus estudiantes. Son escasas las referencias al empleo de plataformas

educativas para el sostenimiento de las actividades y quienes lo mencionan resaltan que no cuentan con todos los estudiantes organizados en el grupo clase, lo que dificulta aún más el trabajo docente por la acentuación de las desigualdades de acceso. Lo mismo ocurre con quienes refieren al uso de herramientas para el trabajo sincrónico como Google Meet, Zoom, Jitsi u otras.

La carencia de conexiones a internet en los hogares de los estudiantes y la necesidad de disponer de datos en los dispositivos dificultan la participación de los estudiantes en encuentros simultáneos. De ahí que el WhatsApp resulte la aplicación más usada para el intercambio con los estudiantes y con las familias. Es por este medio que los docentes comparten mensajes y recursos como videos y audios y ensayan estrategias de envío que minimizan el uso de datos de los celulares a los efectos de cuidar la economía familiar particularmente de aquellas familias con varios hijos en edad escolar. Los docentes hacen referencia a estudiantes cuyos datos celulares solo les alcanzan para conectarse un día a la semana, de manera tal que ese día suben las tareas de todas las materias y bajan las consignas de las nuevas. También se refieren a que se recurre a la solidaridad de vecinos que cuentan con conexión a internet e impresora, y a la necesidad de muchos estudiantes de turnarse con sus hermanos para poder realizar las actividades escolares. En esta puja distributiva por el celular, los más pequeños resultan los más perjudicados, ya que normalmente las familias optan por que sean los hermanos que están en la primaria o en la secundaria quienes empleen el único celular con el que cuentan.

Además de la escasez de dispositivos y la falta de conectividad o de uso libre de datos para los celulares, un aspecto con frecuencia destacado como negativo del trabajo mediado con el celular por parte de los docentes es no poder estar al lado de los estudiantes, haciendo intervenciones apropiadas para favorecer el aprendizaje. El hecho de no contar con la posibilidad de observar que les permita saber si los estudiantes están aprendiendo o no es, para ellos, como trabajar a ciegas. De ahí que prioricen el sostenimiento del vínculo y decidan postergar para el retorno a clases presenciales la enseñanza de aspectos más complejos del programa.

En cuanto a la diversidad de prácticas referidas, de algunas entrevistas parece inferirse que los docentes solo reservaron el uso de los cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación o de las jurisdicciones para aquellos casos o familias que carecieran por completo de conectividad. De esta manera, los cuadernillos son mencionados más como una guía o una referencia para la producción de actividades que como un medio didáctico para el trabajo con los estudiantes y sus familias. Los docentes sumaron a sus tareas la adecuación y producción de otras actividades diferentes a las de los cuadernillos. Estas guías elaboradas muchas veces en Word debieron ser fotografiadas para tornarlas accesibles para sus estudiantes y para poder enviarlas vía WhatsApp. A su vez, las producciones de los estudiantes también fueron enviadas al docente en formato de fotos, audios o videos. Los cuadernillos elaborados por los ministerios dieron a los docentes la oportunidad de intervenir –en forma asincrónica, tanto antes de la realización de las actividades por parte de los

alumnos como después— sobre un medio didáctico elaborado con precisión; sin embargo, muchos docentes los complementaron o reemplazaron por otras guías de trabajo. Se puede interpretar esta decisión como un gesto de autonomía profesional. No obstante, la pregunta que cabe plantearse es si, en las condiciones sociotécnicas que estamos describiendo y con tecnologías digitales tan precarias para el desarrollo de la actividad educativa, no resulta más fecundo trabajar con una selección de actividades de los cuadernillos que intercambiar documentos, archivos de audio, videos y fotos mediante el celular. Más allá de esta consideración, es pertinente destacar que este modo de sostenimiento de la continuidad pedagógica llevó a la docencia argentina, según los entrevistados, a un mayor conocimiento de la realidad social y de la disparidad existente en las condiciones de vida de los estudiantes.

En cuanto a las perspectivas de regreso a la presencialidad, los docentes subrayan la necesidad de dotar a las escuelas de conectividad y plataformas educativas en las que todos los estudiantes estén organizados por aulas a través de las cuales sea posible sostener espacios de consulta asincrónicos y encuentros sincrónicos con la totalidad o con grupos específicos de estudiantes.

En el Circuito 4 la continuidad pedagógica se sostuvo a través de los cuadernillos *Seguimos educando*. Se trata de escuelas plurigrado, rurales, en las que el rol del docente/director está ligado también a la entrega de bolsones de comida del comedor escolar, ocasión en la que se intercambian también los cuadernillos o las guías producidas para el trabajo escolar. El instrumento de comunicación con las familias es el celular. La ausencia de conectividad hace que la comunicación dependa de la calidad de la señal y de los datos disponibles. En muchas zonas tampoco resultan accesibles la radio o la TV pública. Varios docentes hacen referencia al envío de tareas, consignas y explicaciones a primera hora de la mañana y a estar disponibles el resto del día para cualquier consulta por parte de los chicos. También, a la exploración de aplicaciones que permiten disminuir el peso de los archivos a intercambiar por WhatsApp para facilitar la descarga de los archivos por parte de las familias. Son frecuentes las referencias al compromiso de las familias en el envío de las tareas resueltas y en el trabajo con los materiales disponibles en los hogares. Varias de las adecuaciones curriculares mencionadas refieren a la individualización de tareas previstas para ser realizadas en forma colaborativa por estudiantes de multigrado.

A diferencia de lo que ocurre en los demás circuitos, en los que las tecnologías se proyectan integradas definitivamente a la vida escolar, las perspectivas del retorno a las clases presenciales de los docentes del Circuito 4 se centran en la restitución de los lazos, de la compañía y del espacio del juego.

III. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En esta coyuntura dramática la docencia argentina gracias a su esfuerzo y a su rápida capacidad de reacción logró mantener la continuidad pedagógica y los vín-

culos entre familia, estudiantes y escuela. El orden estatal contribuyó otorgando orientaciones y materiales para alimentar el proceso en determinados circuitos. Como hemos visto, de algún modo, los circuitos que hemos esbozado y descrito muestran niveles de otra categorización que siguió el derrotero de los trabajos pioneros de la discriminación educativa como es el de la fragmentación (Tedesco (comp.), 2005, y Gluz y Steinberg (coords.), 2019).

Para los docentes el trabajo necesario para lograrlo resultó mucho más complejo e intenso que el requerido en la presencialidad. En un lapso muy breve debieron ajustar sus planificaciones y estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajo en entornos virtuales. Esto significó un cambio significativo en sus condiciones de trabajo sumadas a las alteraciones de la cotidianeidad generadas por el ASPO. Si bien muchos docentes habían participado de formaciones relativas al uso de las tecnologías digitales en la enseñanza, el desafío consistió en movilizar esos conocimientos en función de las tecnologías disponibles en sus hogares y en los hogares de los estudiantes. En consecuencia, las prácticas educativas en el período estuvieron fuertemente condicionadas por la disponibilidad de esas tecnologías en los hogares y por las representaciones respecto de sus potencialidades por parte de docentes, estudiantes y familias.

La pandemia con sus secuelas de emergencia sanitaria, aislamiento y virtualización de la vida cotidiana evidenció cuestiones preexistentes en las que pueden visualizarse la existencia de desigualdades, brechas y distancias sociales. Por una parte, aquellas de antaño vinculadas a la estructuración social con sus notas de pobreza y fragmentación; y las que podemos considerar nuevas, relacionadas con la disponibilidad, acceso y uso de la tecnología.

La conectividad a internet y las acumulaciones institucionales respecto a las tecnologías resultaron decisivas. La diferencia entre el Circuito 1 y el resto consiste en haber contado desde mucho antes del ASPO con plataformas educativas que sostienen a los estudiantes en red organizados por sala, grado o clase y, a la vez, por asignatura o taller. Y en paralelo, en haber mantenido una comunicación fluida con las familias centralizada por parte del equipo directivo, lo que liberó de esta tarea al equipo docente y le permitió concentrarse en la virtualización de sus clases.

Cuando esas condiciones institucionales no estaban dadas, fueron en muchos casos los propios docentes con ayuda de otros colegas, preceptores o miembros del equipo directivo los que tuvieron que empezar a construir la red de padres y de estudiantes. Para el armado de la red se recurrió a las aplicaciones más usadas: el WhatsApp y en menor medida el Facebook. Una vez conformada la red de familias o de estudiantes de un curso y dado que todas las familias –al menos de los Circuitos 2 y 3– contaban con al menos un celular, se mantuvo el intercambio de archivos digitales por ese medio.

La continuidad pedagógica sostenida a través de redes sociales significó un cambio en el carácter del vínculo entre escuela y familia. Se trató de un cambio de doble faz: por un lado, se produjo una mayor cercanía y un mayor conocimiento por parte de los docentes acerca de la realidad de cada familia; por otro, se estableció una informalidad vincular que disolvió los límites espaciales y temporales

del trabajo docente y que tensionó la organización de su actividad. Para generar situaciones de enseñanza, los docentes debieron recuperar –y en muchos casos construir desde cero– el vínculo con cada estudiante mediado en las condiciones del ASPO por las familias o los referentes adultos. Desde la perspectiva de los docentes, la actitud de las familias fue de colaboración y apoyo en la medida de sus posibilidades a la tarea escolar.

Las orientaciones de los supervisores y de los equipos directivos resultaron fundamentales a la hora de encauzar las prioridades: sostener la continuidad pedagógica y el vínculo con los estudiantes y las familias, atender las situaciones potenciales de desconexión, centrarse en los NAP y promover evaluaciones de proceso en lugar de asignar calificaciones.

Las desigualdades educativas entre el Circuito 1 y el resto se profundizaron durante el ASPO. Solamente este circuito contaba con condiciones sociotécnicas para desplegar una secuencia orquestalmente instrumentada de actividades sincrónicas y asincrónicas, individuales y grupales, que diera lugar a nuevos aprendizajes. El ASPO también afectó a este circuito pero de un modo amortiguado, en comparación con los demás. De hecho, no hubo grandes adecuaciones curriculares en este circuito y fue el único que sostuvo los modos convencionales de evaluación.

Por las condiciones en que se llevó a cabo la continuidad pedagógica en los Circuitos 2 a 4, el ritmo de avance en los aprendizajes ha sido presumiblemente mucho menor. Las readecuaciones curriculares fueron importantes y en muchos casos se optó por posponer para el momento del retorno a las clases presenciales el tratamiento de problemas de mayor nivel de complejidad. También se adoptó la decisión general de realizar una evaluación cualitativa o de proceso y de llevar un registro exhaustivo de la realización de las actividades con vistas a contar con indicadores de alerta respecto a la trayectoria estudiantil.

Más allá del incremento de las desigualdades, muchos de los docentes de los Circuitos 2 a 4, en pos de mantener la continuidad pedagógica, han hecho la experiencia de establecer vínculos más próximos con los estudiantes y sus familias, lo que ha redituado en un mayor nivel de conocimiento de las diversas realidades de sus estudiantes. A través de la evaluación que se está desarrollando a nivel global por parte del ministerio nacional y las provincias, contaremos con mayor información sobre este proceso.

IV. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA POSPANDEMIA

Las nuevas desigualdades que se montan sobre las preexistentes plantean un conjunto de interrogantes para la formación docente en la pospandemia. Ningún otro colectivo de trabajo habría podido sostener la continuidad pedagógica con la velocidad y el empeño con los que lo hizo el colectivo docente. La pandemia reactualizó la conciencia acerca de la importancia social de la institución educativa, del sentido de las relaciones pedagógicas y de lo irremplazable de la presencia de los educadores.

Ni el colectivo docente ni su formación pueden resolver las desigualdades de conectividad ni de acceso a las tecnologías digitales. Sin embargo, las investigaciones acumuladas coinciden en señalar que la formación docente constituye un componente clave del sistema educativo precisamente por la capacidad de este colectivo de trabajo de hacer posible una educación inclusiva. Las nuevas desigualdades ponen en primer plano la necesidad de formar a los docentes en el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales, de las plataformas, de los programas y los recursos digitales más pertinentes para la apropiación de los NAP.

Si atendemos a las viejas desigualdades sobre las que se andamian las nuevas, podemos identificar que uno de los desafíos perseverantes para la formación consiste en que los docentes hagan lo necesario para que estudiantes diversos puedan apropiarse de los conocimientos que se socializan, vale decir, lo necesario para que saberes enseñados (no cualquier saber y no enseñado de cualquier manera, aunque sí movilizándolo acompañadamente las nuevas y las viejas tecnologías) se constituyan en conocimientos aprendidos y para que el modo de compartir esos saberes colabore en sentar las bases para una vida en común que tenga en la figura de la ciudadanía su protagonista.

Tal vez el hecho de que el colectivo docente haya transitado la experiencia de una mayor cercanía con los estudiantes y las familias, de haber construido un mayor nivel de conocimiento de las realidades de los estudiantes, constituya una base desde la cual sea posible comenzar a encarar el trabajo pedagógico en las aulas haciendo lugar a las diferencias en lugar de ser indiferentes a ellas.

BIBLIOGRAFÍA

Braslavsky, Cecilia

2019 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/ideas-en-la-educacion-argentina/materiales/la-discriminacion-educativa-en-argentina-detail> [Consultado el 28 de julio de 2020].

Dussel, Inés

2004 *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*, documento preparado para el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Flacso Sede Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf> [Consultado el 28 de julio de 2020].

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío

2020 «La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha», en Fundación Carolina. Serie Formación virtual. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Gluz, Nora y Steinberg, Cora (coords.)

2019 *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales. Actas del Seminario Na-*

cional, Campus UNGS, Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, 19 y 20 de marzo de 2015, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/actas-y-ponencias/desigualdades-educativas,-territorios-y-pol%C3%ADticas-sociales-detail> [Consultado el 28 de julio de 2020].

Kessler, Gabriel

2014 *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kessler, Gabriel (comp.)

2016 *La sociedad argentina de hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE.

Tedesco, Juan Carlos (comp.) y Filmus, Daniel (prólogo)

2005 *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-IIPE Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144318/PDF/144318spa.pdf.multi> [Consultado el 28 de julio de 2020].

Weinberg, Liliana

2014 *El ensayo en busca del sentido*, Madrid-Fránkfort del Meno, Iberoamericana-Veuvvert. https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000577/BIA%20159%20Ensayo_en_busca_del_sentido.pdf [Consultado el 28 de julio de 2020].

Educar a la primera infancia en tiempos de excepción¹

Patricia R. Redondo

PRIMERAS NOTAS

A veinte años de iniciado el siglo XXI, la educación inicial argentina se destaca en el escenario latinoamericano por atender a la primera infancia desde los cuarenta y cinco días y hasta cumplidos los cinco años. Sin embargo, persiste la deuda del sistema educativo respecto a garantizar su cobertura, obligatoriedad y universalización como unidad pedagógica.² Además, está pendiente favorecer y ampliar formas escolares de atención que tengan en cuenta el trabajo de las mujeres y las necesidades de las comunidades.

La educación inicial de la Provincia de Buenos Aires de gestión pública y privada asume rasgos propios que responden a su envergadura y a un proceso de expansión. En la actualidad, abarca más de cinco mil jardines de infantes, jardines rurales, JIRIMM,³ jardines maternos, jardines en islas, salas maternas en escuelas secundarias, escuelas infantiles en convenio con universidades públicas y jardines comunitarios en barriadas populares. La creación de nuevas instituciones es en gran parte resultado de la confluencia de decisiones político-educativas, demandas de las comunidades y participación de actores locales (como municipios, asociaciones gremiales, organizaciones sociales y vecinales, entre muchos otros). Ello acontece sobre todo en el Gran Buenos Aires y en zonas rurales en el continente y en las islas en las que las escuelas primarias, junto a las familias y a las comunidades, favorecen y solicitan la creación de secciones e instituciones de educación inicial con el objetivo de ampliar y consolidar las trayectorias y oportunidades educativas de niñas y niños –que, en algunos casos, viven aislados, a varias horas de los cascos urbanos– desde edades más tempranas.

1. En estas reflexiones se entrecruzan la experiencia docente, la discusión académica y la gestión político-pedagógica de la autora como directora provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires desde fines de enero de 2020.

2. Véase la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada el 14 de diciembre de 2006.

3. Un JIRIMM es un jardín de infantes de matrícula mínima que funciona en zonas rurales.

Históricamente el nivel inicial participa en la construcción del derecho a la educación de las y los más pequeños. En tiempos democráticos se constituyó en un pilar de la vida cotidiana de los grupos familiares. El vínculo con las demandas de derechos sociales y territoriales en las barriadas populares fortaleció un entramado común entre los jardines de infantes, las escuelas primarias y sus respectivas comunidades. Muchas veces las educadoras y educadores comunitarios asumieron como una responsabilidad social y educativa la atención de las y los más chicos como respuesta a un Estado vacante, en medio de profundas crisis económicas y políticas.

Esta apertura a formas de participación más amplias por parte de estas instituciones genera interrogantes acerca de cómo dar continuidad, en el contexto actual, a dichos vínculos, dadas sus posibilidades y limitaciones; bajo qué formas sostenerlos y otorgarles sustentabilidad en el mediano y largo plazo; cómo atender las necesidades de cada comunidad educativa en momentos en los que se complejiza el acceso, incluso, a los bienes más básicos.

En tiempos de pandemia es preciso problematizar los sentidos educativos más profundos de la educación infantil para comprender y subrayar de qué manera la historia del nivel inicial se enmarca en un tejido social, político, económico y cultural más amplio que tiene una identidad sedimentada en las memorias populares pero que requiere ser actualizada. La articulación imprescindible del trabajo educativo con las familias abreva en ella y permite el bordado y entretejido de esos hilos pedagógicos aun cuando no siempre se tornen visibles para sus actuales protagonistas.

El análisis del presente abre preguntas en cuanto al lugar que ocupa la relación entre infancia, educación y política y, en esa dirección, qué papel puede tener la educación infantil y sus instituciones en sus diferentes formas. La continuidad pedagógica se constituyó en la respuesta dada desde la política pública.⁴ Ante el nuevo escenario, se hizo foco en la valoración de la tarea a desplegar por maestras y maestros, así como en el papel necesario de las instituciones y las comunidades para tramar una urdimbre que permitiera crear, establecer y consolidar la relación educativa.

Por primera vez, no eran las familias las que iban a la escuela, sino que la escuela se corporizaba en los hogares. El cuidado y la enseñanza, propios del glosario de la educación infantil, no escaparon a las tensiones atravesadas en el campo pedagógico que la configura. Esa construcción binaria se presentó como un dilema en diferentes circunstancias; pero hoy, como relación constitutiva de

4. En la Provincia de Buenos Aires la continuidad pedagógica se definió como política basal de la Dirección General de Cultura y Educación y se desarrolla de manera articulada entre niveles y modalidades. Ello requirió de la planificación y construcción de acuerdos para poder desarrollar las tareas de enseñar y aprender en todas las instancias, identificando los obstáculos y dificultades de cada contexto y los diferentes niveles de complejidad de la gestión institucional. En el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se creó la plataforma Continuemos Estudiando para «acompañar y sostener las trayectorias educativas de nivel inicial, primario, secundario y las modalidades» (Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE, 2020).

la atención educativa de la primera infancia, requiere de una articulación más dialógica. Asimismo, las políticas del cuidado, en estos días, deberán anclarse desde una perspectiva de género que redimensione el debate planteado.

HACER ESCUELA ENTRE LO VIRTUAL Y LO DOMÉSTICO

La educación en tiempos de excepción obligó a traducir el sentido del acto educativo en un tiempo escolar diferido, sin la presencia de los cuerpos. La escuela debió configurarse de otros modos. Esto incluyó la construcción de su presencia en el mundo virtual, junto a la producción y distribución de cuadernillos y módulos de alimentos a través de diferentes logísticas que implicaron tramas institucionales y colectivas diversas.

«Mi casa pasó a ser mi aula», expresa una maestra. Transformar el espacio doméstico y destinar, separar y cortar un tiempo para desarrollar el propio trabajo necesitó de ajustes. Para muchas docentes con niñas y niños a cargo (o que debían atender a familiares mayores o ambas cosas) cumplir con su tarea de enseñar en el marco del propio aislamiento significó mucho más que organizar los soportes técnicos (Dussel, 2020).

La escuela representa un espacio exterior y un tiempo *chronos* ligado al trabajo que ordena el ritmo familiar. Habitualmente, esto se piensa en relación a las familias cuyas hijas e hijos asisten a ella. En este contexto, las propias familias integradas por docentes fueron igualmente afectadas, pues muchas veces educadoras y educadores no contaban con espacios en su ámbito doméstico para trabajar. La interacción con el grupo de niñas y niños generó una variedad de situaciones y tácticas. Para muchas maestras, el colocarse el guardapolvo dentro de sus casas al comunicarse con sus alumnas y alumnos significó una marca, traspasar un umbral, producir un desplazamiento de su esfera privada. Pero hubo quienes debieron cambiar esa decisión, ya que las niñas y niños extrañaban aun más si las veían con el guardapolvo puesto. Un «entre» familias y docentes se teje de manera singular: cargado de asombros y ansiedad al inicio; de confianza a medida que transcurre el tiempo; también de fatigas y temores.

En los contextos rurales los escenarios son muy específicos. La continuidad pedagógica no resulta una novedad. Las y los educadores cuentan que, anualmente, durante febrero, en el territorio bonaerense, se planifica y anticipa la posible alteración del calendario escolar; por ejemplo, por inclemencias climáticas. De hecho, en otras circunstancias, en 2018, en el distrito de Moreno, las instituciones educativas y sus docentes, en el marco del reclamo por escuelas más seguras, interrumpieron el uso de los edificios escolares.⁵ Claro que la sustancial

5. El 2 de agosto de 2018, en Moreno, a las 8:06 de la mañana, se produjo la explosión de un artefacto que terminó con las vidas de la vicedirectora de la escuela N° 49, Sandra Calamano, y del auxiliar Rubén Rodríguez. Debido al hecho, y frente a los problemas de infraestructura, las escuelas del distrito suspendieron las clases presenciales y asumieron otras modalidades en conjunto con la comunidad educativa.

diferencia con el momento actual es que la magnitud de la suspensión de las clases presenciales abarca al sistema educativo en su totalidad.

El desafío de la continuidad pedagógica se extiende en el tiempo y se organiza en una estructura institucional con una vida cotidiana también virtual – reuniones semanales, intercambios, planificaciones y propuestas– que permite con mayor o menor fluidez sostener lo individual para, sobre todo, construir las prácticas colectivas. El objetivo de acompañar a la distancia es dificultoso y también produce agobio. Los equipos docentes de los jardines de infantes expresan que les cuesta encontrar nuevas motivaciones y sostener la creatividad de las propuestas centradas en lo virtual a lo largo de las semanas.

La identificación de los aciertos y errores del trabajo educativo podrá realizarse con más herramientas analíticas una vez atravesados los tiempos más urgentes. Sin embargo, es reconocible la decisión de filiar educativamente a cada niña y niño junto a su familia y de sostener a cada jardín en su contexto, aún sin alcances homogéneos.

ENTRE LA INCERTIDUMBRE Y LA INVENCION

Desde el primer momento, la pregunta que atravesó a miles de instituciones y docentes fue cómo llegar. Suspendidos el tiempo y el espacio escolares en sus formas clásicas, la ansiedad, la angustia e incluso la vergüenza marcaron en quienes educan un inicio inesperado para el ciclo lectivo 2020. Junto con el desconocimiento respecto al uso de las tecnologías, la dificultad se centró en cómo imaginar una educación siempre tan ligada al contacto corporal en un soporte tecnológico. La preocupación por alcanzar a las familias en su conjunto, por no perder a ningún estudiante en el camino, fue adquiriendo mayor densidad; como también el develamiento y el reconocimiento de la heterogeneidad de situaciones sociales, culturales y económicas que modelan la experiencia infantil en las comunidades.

La cotidianidad de las vidas familiares adquirió mayor presencia en el curso educativo de las y los docentes. Un conjunto de realidades muy específicas asomó al nivel inicial mostrando los efectos de una desigualdad sin velo. Familias golondrina; familias rurales de peones de campo aisladas en las estancias o en islas diseminadas; familias con diferentes configuraciones monoparentales o ensambladas con integrantes de varios sectores sociales; atravesadas por la pérdida del trabajo; sin conectividad o con un acceso muy precario a ella; con hijas e hijos en diferentes niveles de escolaridad; con adultas y adultos mayores que debían ser cuidados; con padres con largas jornadas laborales a pesar del aislamiento; a veces con graves situaciones de violencia doméstica;⁶ configuraron un escenario de una enorme complejidad. ¿Qué lugar debería ocupar el jardín de infantes en la vida infantil, no solo como un tiempo de aprendizajes sino también como un tiempo (y un espacio) más igualitario?

6. Como sabemos, el aislamiento trajo aparejado un recrudecimiento de la violencia de género y de femicidios que afectaron a niñas y niños.

¿Cómo resignificar un patio, una sala del jardín con más o menos materiales, un parque en mejores o peores condiciones en el marco de las actuales prácticas educativas? Lo público invita a pensar otras experiencias pedagógicas para la infancia, otras experiencias de lo posible.

Con frecuencia, la educación inicial, por su trabajo con las niñas y niños más pequeños, es presentada de modo idealizado, ligada al amor y a lo etéreo y también a formulaciones didácticas que la han orientado hacia la educación emocional. Sin embargo, en este tiempo, el tomar un contacto más directo con lo más «crudo» (Bleichmar, 2002) produjo efectos diversos: por un lado, un refuerzo de los afectos magisteriales (Abramowski, 2010); por otro, la necesidad de redireccionar la tarea, de inventar propuestas, de imaginar y transmitir.

En un espacio intangible, centenares y miles de voces convocan la urgencia del encuentro. Mensajes de niñas y niños que llegan por audio o video a sus maestras refuerzan el deseo que se instala en un tiempo otro: «escuchar las voces de los neños fue un golpe de realidad, me di cuenta de cuánto los extrañaba», relata un docente del conurbano bonaerense. Soñar con volver, con el abrazo que tiene como contracara el miedo.

La experiencia educativa del lazo con la infancia otorga sentidos que tensionan el tiempo hacia una cultura ligada a la vida y al porvenir. Los datos acuciantes de la evolución de la pandemia a escala global y local; la propia experiencia familiar y comunitaria; en muchos casos, su enmarcamiento mediático (Butler, 2010), inciden en sentido contrario. Sin embargo, es posible que este itinerario de continuidades pedagógicas, y también de discontinuidades respecto de aquello conocido, albergue la condición infantil de la experiencia y la oportunidad de una pedagogía de las preguntas (Kohan, 2020).

Una docente envía una actividad para que las y los niños de su grupo imaginen lo que ven por la ventana y relata que una madre le responde que en su casa no tienen ventanas. En un espacio colectivo compartido con colegas reflexiona sobre la tensión entre lo imaginario y lo real. Se abren debates sobre la direccionalidad de la tarea educativa. Pero también sobre el poder de la palabra, lo próximo, el lugar de la escuela.

En el contexto rural, una docente prepara propuestas para hacer en casa y no resultan del todo bien. Esto la enfrenta a reconocer que aquello que suponía –que tales o cuales elementos estaban en los hogares de todas las familias– no era tan así. Reformular la tarea significó no sólo incluir otras mediaciones (acercar el material, repartir todo lo que estaba disponible en el jardín) sino también conocer de modo más directo situaciones desconocidas y dialogar con otras voces.

Dichas voces nombran la vergüenza,⁷ la de las familias y la de los propios docentes: la exhibición de los indicios de la pobreza; la exposición corporal y el no saber usar las herramientas virtuales. En las imágenes que circulan hay una figura central: casi siempre es la de una niña o un niño que resuelve una activi-

7. De acuerdo a Nussbaum, «la vergüenza está por lo general relacionada con ideales o normas serias, y, por lo tanto, es siempre moral en un sentido amplio del término» (Nussbaum, 2006: 241).

dad; pero también hay un fondo: el hogar. ¿Qué muestra una familia y qué deja de mostrar?

La proliferación de audios e imágenes es otro de los componentes de este tiempo de continuidades y discontinuidades. Familias, docentes y directivos urden un entretejido cotidiano que se sustenta en el envío de propuestas por audio, de mensajes de WhatsApp, de videos; se ponen en contacto a través de blogs, muros virtuales, radios locales; en clubes, iglesias y estancias; entre muchas otras formas de vínculo. El propósito es comunicarse y estar presentes. Las familias responden con producciones propias que invitan a mirar qué hizo su hija o hijo a partir de las consignas dadas: cómo se festejó el 25 de mayo; cómo se cantan las canciones; cómo una abuela juega a la rayuela en el pasillo de una barriada popular. Se suman centenares, miles de ellas.



Las tranqueras que recorren las y los docentes dejando materiales, los muelles a los que se acercan, las veredas escolares que caminan se configuran como espacios de interacciones educativas de diferente intensidad. Ese caudal inmenso guarda un reservorio pedagógico para analizar, conceptualizar y visitar desde nuevos interrogantes. ¿Qué aconteció fuera de los muros de la escuela? ¿Cómo se pueden perforar las prácticas educativas con los nuevos sentidos producidos en este tiempo?

Las escrituras pedagógicas⁸ resultan una herramienta para generar ciertas respuestas, para que aquello que se produce pedagógicamente no se pierda y sea narrado, no solo a través de una plataforma como WhatsApp, sino también escrito de puño y letra. En ellas emergen la diversidad y la heterogeneidad de construcciones, relatos y modos de significar este tiempo de enseñanzas y apren-

8. El proyecto *De puño y letra: escrituras en tiempos de cuarentena* suma más de un centenar de experiencias compartidas en reuniones sucesivas de las y los docentes-autores desde diferentes puntos geográficos de la Provincia de Buenos Aires.

dizajes. Las narrativas de las y los docentes muy jóvenes que se inician se entremezclan en una textura polifónica incluso con las de aquellas y aquellos que, a punto de jubilarse, no desean concluir su carrera.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN MOVIMIENTO

A partir de la experiencia vivida, podemos interrogarnos a propósito de la educación inicial y de la ampliación de la responsabilidad pública sobre la(s) infancia(s). Una primera reflexión nos invita a considerar que la cantidad de tareas pedagógicas llevadas adelante en una experiencia de articulación con otras de asistencia y atención social y sanitaria incluye el ensamblaje de múltiples actores. El cruce de límites que operan como fronteras ante las urgencias; la deconstrucción de discursos y la invención de prácticas; el urdido de un tejido de sostén más colectivo y transversal a partir del aislamiento abren, en el campo de las micro y macro políticas, la oportunidad de interactuar desde posicionamientos menos endogámicos y sectoriales. En ocasiones, ante situaciones de profunda gravedad,⁹ la intervención conjunta viabiliza una respuesta y recrea formas de actuación colectiva.

«El nivel inicial es y hace escuela», expresa una supervisora de zonas rurales. Este enunciado nos permite situar a la educación inicial en un itinerario de búsquedas y de definición de otros trayectos posibles. Escribe Violeta Núñez:

Tal vez sea este otro momento inaugural para la educación, si podemos definirla como una puerta que se abre al mundo; como ofertas sociales que brindan algo del patrimonio, del viejo legado, y también algo de lo nuevo, a modo de recursos o instrumentos de navegación. Ello a condición de que sean verdaderos hilos [...] para participar como actores en usos y apropiaciones de la cultura, amplia y plural, a la que los ciudadanos tienen derecho (Núñez, 2002: 35).

Educar a la infancia significa reconocer su posición como sujeto de derecho, pero sobre todo responder a la llamada. ¿Será prioridad entonces, en momentos de recrudescimiento de las marcas de la desigualdad, abrir las puertas de nuestra casa, invirtiendo la dirección de nuestra mirada? Será necesario abandonar las certezas sobre lo que se debe hacer para encontrar un lugar para la infancia que reconozca que aquello que nace transita de lo imposible hacia lo verdadero (Larrosa, 1998).

9. Por ejemplo, la situación de las y los niños con sus madres en las cárceles requiere de una tarea conjunta entre el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad; el Ministerio de Justicia; y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; y de un trabajo colaborativo con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, siempre con el objetivo de favorecer el acceso a la educación de aquellas y aquellos que viven en las unidades penitenciarias.



El encuentro poético, pedagógico y político de la educación temprana con la infancia puede ser reconocido como el primer escalón de la escolarización y, ante todo, como la educación de los inicios, los primordios. La pedagogía infantil en este tiempo de aislamiento requiere de un movimiento que la despoje de las categorías que la instrumentalizan en saberes acabados, clausurados y determinados a priori para disponerse, así, a la recepción de un nuevo punto de partida.

La cita se repite cada noche: un cuento en diferentes lenguas alcanza a miles de hogares, cruza fronteras geográficas, traza luminosidades. En la propuesta *Cuentos que viajan*¹⁰ se entran voces de niñas y niños que narran desde los cuatro años; miembros de comunidades originarias; maestros de sordos e intérpretes de lenguaje de señas; actrices y actores; colectivos literarios de diferentes puntos del país; voces que llegan de la región; locutoras y locutores;

10. Para conocer el proyecto, véase el registro de sus primeros cien días en <<http://www.facebook.com/watch/?v=265793711151366>>.

humoristas; escritoras y escritores; grupos musicales; maestras y maestros; bibliotecarias y bibliotecarios; alumnas y alumnos de todos los niveles.

Las palabras que convidan al viaje también alcanzan a las y los docentes en una experiencia de formación junto con Walter Kohan y Paulo Freire.¹¹

Hoy precisamos más que nunca hacer una escuela errante [...] si los niños y niñas no pueden ir a la escuela, tenemos que llevarles la escuela y la escuela errará en los dos sentidos de la palabra. Errar significa hacer la escuela con ellos y ellas, escuchando, atendiendo, creando condiciones para que puedan hacer escuela por ellos mismos cuando no estamos (Kohan, 2020).

¿Podemos imaginar una educación inicial errante? Todo movimiento incluirá la errancia, la hospitalidad y la novedad de la infancia. Las sonoridades de quienes enseñan nos permiten pensar que el hacer escuela se ha transformado y que lo posible se constituye no como respuesta a lo necesario, sino como apertura a otras conexiones que, hasta ahora, se suponían imposibles (Rancière, 2004).

EL TIEMPO POR VENIR

El nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires incluye en su historia y glosario pedagógico, junto a la educación, al cuidado. Su gesto –que asume siempre la marca corporal, el susurro, el canto, la palabra– precisa ahora ser sostenido bajo otras modalidades. En estos tiempos y espacios diferentes transitados por las infancias, las preguntas ocupan un lugar central y abren la posibilidad de pensar distinto y de configurar la experiencia como experimento (Kohan, 2000).

La novedad de transitar una continuidad pedagógica en el marco del aislamiento preventivo y obligatorio tramó saberes, articulaciones, conversaciones, nuevas parejas pedagógicas, espacios de estudio e intercambio y un sinfín de reconocimientos. Un «entre varios» frente a los dolores, las dificultades y la complejidad de la tarea. Sin dudas, también escenarios de conflicto, contradicciones e indiferencias. Nos quedan las preguntas sobre el vínculo educativo, la cadena de transmisiones, la posibilidad de la herencia y el carácter de nuestra pedagogía (Núñez, 2005). La bitácora está abierta.

En democracia, la relación entre la infancia, la educación y la política persiste en la necesidad de continuar bregando, precisamente, por su democratización. La voz de una niña resuena cuando pregunta «Seño, ¿quién cuida el jardín?». Nos interroga en este presente sobre quién cuida el jardín de la humanidad para ampliar los horizontes que alojen otro porvenir.

11. *Viajes pedagógicos, conversaciones con Walter Kohan y Paulo Freire* es una propuesta de encuentros virtuales en formato de «viajes» por la Provincia de Buenos Aires organizados por la Dirección de Educación Inicial y Especial de los que participan miles de educadoras y educadores, profesoras y profesores y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, Ana

2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

Bleichmar, Silvia

2002 *Dolor País*, Buenos Aires, del Zorzal.

Bourdieu, Pierre

1999 *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Butler, Judith

2010 *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, Inés

2020 *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Kohan, Walter

2020 *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*, Buenos Aires, Temas Clacso.

Kohan, Walter Omar y Olarieta, Beatriz Fabiana

2013 *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens.

Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria (orgs.)

1998 *Imagens do outro*, Petrópolis, Vozes.

Núñez, Violeta

2002 «Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España», en íd. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-62.

2005 «El vínculo educativo», en Tizio, Hebe (coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-43.

Nussbaum, Martha C.

2006 *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz.

Puiggrós, Adriana y Dussel, Inés

1999 «Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico», en Puiggrós, A. et al., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 7-23.

Rancière, Jacques

2014 *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE

2020 «Acerca de la Continuidad de las Políticas Educativas: Segunda Etapa de cuarentena», Documento Base, 6 de abril. https://drive.google.com/file/d/1R1Mq_07fS_2Ly8E3yhsA679nWYszJkIp/view [Consultado el 22 de julio de 2020].

ECOS DEL TIEMPO ESCOLAR

Daniel Brailovsky

POR ESTOS DÍAS, LA ESCUELA SE MIRA en el espejo de su interrupción, de su pausa forzada. Regresan confusos los ecos de las voces de sus diferentes actores, de sus analistas y de sus gestores, pero también se vocifera desde las más variadas tribunas de opinión y resulta bastante difícil tomar distancia, acallar el ruido y encarar un análisis más sereno. Esta «máquina de hacer ver», como la llamó Marcelo Caruso, nos enfrenta a viejas preguntas que vuelven a formularse bajo nuevas luces, nuevas urgencias o nuevas evidencias. La primera y más urgente preocupación es, por supuesto, la de la exclusión y la desigualdad, que trasciende los debates pedagógicos y se anuda con toda la trama social, porque para muchas y muchos que estaban en el borde de la escolaridad, esta pandemia está representando el empujón que puede tirarlos por la borda.

Entre quienes siguen enseñando y aprendiendo, reinventando sus prácticas, esbozando la institucionalidad de la vida escolar allí donde nunca había estado, hay dos preguntas más o menos simétricas que se vienen formulando. Una tiene que ver con los modos de seguir haciendo escuela en esta época. La otra, con lo que esta época nos dice sobre la escuela que tenemos (o que teníamos, o que tendremos al regreso). La primera fluye hacia lo metodológico y trata de resolver cierta urgencia práctica. La segunda nos pone frente a cuestiones que ya eran importantes antes de todo esto y que, por supuesto, lo seguirán siendo cuando esto acabe.

Me gustaría centrarme en ese segundo registro, el de la escuela que teníamos o tendremos, a la que queremos volver y de la que vemos algunas partes iluminadas por esta situación excepcional, para pensar desde tres ángulos: el del docente, el del alumno en casa con su familia, y el del aula. He elegido la imagen del *eco* en el título de este texto para dar cuenta de esas resonancias, repetidas y cambiantes, alteradas y a su modo nuevas que nos traen (otra vez) lo más valioso que tiene la escuela: el tiempo escolar, la escuela como *skholè*.

EL DOCENTE: ARQUITECTO Y ANFITRIÓN

Algunos de los debates centrales que se vienen desarrollando sobre el eje de tecnologías y educación presentan la forma de un forcejeo simplificado, reducido

al dilema acerca de incorporar o no incorporar tecnologías en la enseñanza. Así pensado, en forma binaria y banal, el tironeo tiene menos que ver con las propias tecnologías, y más con los modos en que elegimos mirar el lugar del docente. Los docentes tecnofóbicos y tecnofílicos, los que se ven como «inmigrantes digitales» ante unos alumnos «nativos», o los que miran su tarea mediante metáforas tecnológicas, en ese sentido, en realidad no ponen en discusión el empleo de recursos informáticos sino los diversos significados del oficio docente.

A partir de esta hipótesis (según la cual los debates tecnológicos son, en realidad, la superficie visible de debates pedagógicos más amplios), lo que sigue es pensar qué juego de espejos se puede reconocer en estas tensiones. La primera y más evidente, claro, es aquella de lo nuevo y lo tradicional. La asociación entre «nuevo» y «tecnológico» ha favorecido un mimetismo bastante infundado entre el uso de recursos informáticos y la idea de un docente superador de tradicionalismos. Las tecnologías aparecen como estandarte de un progresismo entusiasta y proactivo, que se traduce en eslóganes como «el docente del futuro», «un futuro que ya llegó», «la escuela del futuro», «las competencias del mañana», etc. Desde esta perspectiva se alienta la idea de que la escuela se está quedando obsoleta, que debe adaptarse a los tiempos que corren y que no habría modo de lograrlo sin adoptar medios digitales. Si tenemos, como reza un dicho muy difundido, «una escuela del siglo XIX con docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI», las tecnologías serían el pasaje al futuro que los maestros necesitan. Este falso progresismo apoyado en las tecnologías omite señalar, claro, que la urgencia por innovar es también (y especialmente) una necesidad de las empresas que comercializan la tecnología, primeras impulsoras de este ideario.

El primer disfraz del debate es, entonces, el de esta asociación entre tecnologías e innovación educativa, amparado en lo que en otro lado he llamado un «pseudoescolanovismo de mercado» (Brailovsky, 2019). Considerando lo anterior, y en tiempos en que nos hemos visto forzados a emplear casi exclusivamente los medios virtuales para continuar enseñando, muchos adeptos a este ideario creen que la pandemia ha traído de golpe ese futuro largamente vaticinado, que es un brutal paso al acto hacia un mundo escolar finalmente virtualizado. En cambio, quienes vienen mirando la tecnologización de la enseñanza con mayor cautela, señalando cómo las tecnologías son también productos culturales que tienen efectos de poder, no comparten ese entusiasmo. Los entornos digitales, de hecho, pueden (y suelen) reproducir modelos tradicionales de la enseñanza y hoy más que nunca estamos experimentando sus grandes limitaciones como medios para el encuentro pedagógico.

Una segunda cortina que puede descorrerse tiene que ver con los aspectos técnicos y los aspectos éticos de la tarea docente. Los impulsores de las tecnologías han tendido a poner el acento en un aspecto de la enseñanza: la practicidad, la accesibilidad, la presencia de instrumentos y de recorridos posibles, la planificación, el uso de recursos. El docente «amigo de las tecnologías» ha tendido a ser visto como un docente capaz de trazar buenos mapas de ruta, cartografías inteligentes de una enseñanza entendida como desafío práctico. Las tecnologías han mirado, en el mejor de los casos, a un docente «arquitecto», preocupado

sobre todo por el diseño de la clase. El docente «antitecnología», por su parte, ha sido caracterizado como un artesano de su oficio que se resiste a renunciar a algunas de sus materialidades fundantes, cargadas de simbolismo: el libro, el pizarrón, el cuaderno. La cara opuesta del docente tecnológico, en el imaginario, ha tendido a ser la del docente que piensa el aula como encuentro, como lugar habitado desde el cuidado, con todo lo que ello implica: prestar atención, brindar el propio tiempo y el propio pensamiento en forma amorosa y honesta. El docente antitecnológico también se ha asociado a la valoración de la experiencia más allá de todo artilugio técnico, hacia el cual expresa algo de desconfianza y hasta cierto desprecio. Podríamos decir que la resistencia a tecnologizar el aula se ha venido fundando en el deseo de ser buenos anfitriones del encuentro pedagógico, suponiendo que tal cosa no podría hacerse con «esas maquinatas infernales».

Sin embargo, bajo estas estereotipias se ha pensado menos en la idea de humanizar (¿o deberíamos decir, a secas, «pedagogizar»?) el empleo de las tecnologías. En el marco del aislamiento, esta idea se ha presentado como un imperativo central, porque parece bastante evidente que los docentes necesitamos ser las dos cosas: arquitectos y anfitriones. Nos hace falta ser arquitectos de nuestras aulas porque eso permite construir una reflexión estratégica, situada, consciente de las ventajas y desventajas de los dispositivos que empleamos (y no solo los tecnológicos). Estamos atravesados por luchas de sentido que viven también en las formas del aula, y solo siendo arquitectos podemos verlas y entenderlas. Pero necesitamos a la vez ser anfitriones, porque enseñar es también percibir la forma que todo esto adquiere en cada encuentro. Si como arquitectos se nos demanda una mirada larga y atenta al contexto, como anfitriones hacemos culto de lo singular, del aquí y ahora.

Una categoría interesante que sintetiza algo de esta conjunción, representada en un pensamiento de arquitecto y una sensibilidad de anfitrión, es la de la imaginación pedagógica. El Colectivo Filosofarconchicxs (2018), retomando una cita de Foucault referida a cierta aridez de imaginación política entre los intelectuales de su época, propone la categoría de *imaginación pedagógica*, destacando la facultad más o menos ilimitada de la imaginación para producir representaciones. No se trata de un llamado a «ser imaginativos» (o creativos, o emprendedores, o innovadores), sino más bien de pensar la imaginación como un medio para figurarse formas de pensar y vivir la educación, y articularlas con formas de concebir la vida en común (imaginación política) y con formas concretas de la enseñanza (imaginación didáctica). Una imaginación pedagógica radical, dicen conversando con Castoriadis, permitiría producir otras representaciones de lo real para poder crear alternativas a lo que ya existe. En este marco de enseñanza virtualizada se nos demanda ser arquitectos para usar las herramientas adecuadas (y para usarlas bien), pero también ser buenos anfitriones para poner las relaciones delante de las herramientas, y para prevenirnos a su vez de que las herramientas puedan terminar usándonos a nosotros. Si vale la pena desplegar una imaginación pedagógica dirigida a conjugar estas energías, un poco desencontradas, de nuestro oficio, es también porque la imaginación tiene un peso político imponente. Es lo que nos permite, como dice el filósofo Gunther Anders, «atar cabos, en-

lazar continuidades [...], representarse moral y políticamente las largas mechas que, saliendo de nuestras casas, van a hacer estallar barriles de pólvora a miles de quilómetros de distancia» (en Alba Rico, 2007: 103).

ESTUDIANTES EN PANTUFLAS

A pocas semanas de comenzado el aislamiento, Inés Dussel (2020) brindó una teleconferencia que tituló «La clase en pantuflas», aludiendo al traslado de las propuestas de enseñanza de los docentes –y de las tareas escolares en general– al ámbito del hogar. La metáfora es exacta: en pantuflas, nos sentimos en casa. Aunque para hacer escuela, en principio, uno no debería sentirse como en casa. Partiendo de esa misma preocupación, y para entender cómo es esto de tratar de sentirse en la escuela estando en casa, le pedí a medio centenar de familias con niños que comenzaron la escuela primaria en 2020 que me contaran cómo les estaba yendo. Propuse cinco preguntas abiertas que me respondieron por correo electrónico, en mensajes de audio o conversando conmigo por teléfono. Las preguntas fueron: 1) ¿Qué sienten que «deben» hacer? ¿Qué cosas creen que se juegan en este acompañamiento? 2) ¿Cómo toman, retoman y se apropian de las consignas o tareas que les mandan desde la escuela? 3) ¿Sienten que en casa se puede «hacer de escuela»? ¿Qué sí? ¿Qué no? 4) ¿Qué estrategias han adoptado? ¿Han ido cambiando sus formas de acompañarlos desde que todo esto empezó hasta ahora? 5) ¿Qué más les parece importante contarnos en relación a todo esto?

De estas preguntas surgieron relatos, cronologías, anécdotas, reflexiones y todo tipo de comentarios que aún me llevará un tiempo sistematizar, pero de las que quisiera volcar aquí algunas notas preliminares. Un primer ordenamiento de todo ese material sugirió una docena de categorías que podrían verse como los asuntos emergentes que trajeron las familias a partir de esas preguntas. Dedicaré apenas unas líneas a comentar algunos de estos puntos.

Lo primero que las familias (madres, padres, abuelas, hermanos, vecinos comedidos) notaron acerca de este intento de replicar la escolaridad en el living de sus hogares fue la dificultad de «poner a los chicos en posición de alumnos». Esa posición, según cuentan, implica una actitud que el primer día los chicos asumieron con toda teatralidad, entusiasmados como estaban de comenzar la primaria, con sus cuadernos nuevos y sus delantales impecables. Con el tiempo, sin embargo, no solo les costó sostener las posibilidades y alcances de esa actuación, sino que llegaron a plantearse las certezas que creían tener acerca de los modos de sus hijos de estar en las aulas reales, hoy tan lejanas. Tal vez por eso la mayoría de los relatos coinciden en dar cuenta de un comienzo donde se buscaba «imitar» la vida escolar (una vida escolar), del que luego se fueron distanciando. Una madre dice: «Al principio tratábamos de *jugar a estar en la escuela*, con delantal, mochila y todo. De a poco, el juego fue dejando de ser interesante, no éramos la escuela, no estábamos en la escuela». Se debió pensar, podríamos decir, qué posición se iba a querer y poder ocupar. Y allí es donde aparece uno de los

grandes contrastes que me mostró este ejercicio: de un lado, la tarea; del otro, las relaciones. La posición del estudiante aparece escindida entre las tareas (lo que al alumno se le pide, se le indica, se le consigna, se le encarga hacer) y las relaciones (lo que el alumno vivencia, lo que experimenta, lo que le pasa cuando va a la escuela: no lo que se le pide, sino lo que se le ofrece). Claramente, la ausencia de lo segundo puso en primer plano lo primero, de allí la imagen que tanto circuló de familias y chicos agobiados con una catarata de ejercicios recibidos de sus docentes. Este aluvión de tareas no respondió, entonces, a la adopción repentina de un enfoque constructivista o paidocentrista que haya buscado dar protagonismo a los niños, sino a cierto reflejo de conservar algo de la escolaridad, aun cuando lo que la constituye (la propia dinámica de las relaciones, espacios y tiempos escolares) de pronto estuviera ausente. Las familias que me contaron sus historias, al parecer, han sentido con fuerza la ausencia de los vínculos escolares, de la materialidad de la escuela, y han notado hasta qué punto ir a la escuela se define por el «estar con otros», en «otro lugar».

Apareció también en estas crónicas una preocupación –casi diríamos un miedo– a quedarse atrás, a no constituirse como se debe (con «normalidad») en un sujeto escolar, en un sujeto de la lengua leída y escrita, en alguien con los conocimientos usualmente definidos como *alfabetizaciones*. Cierta urgencia por encontrarse con la lectura y la escritura, en el inicio de la escolaridad, otorga a esta interrupción un carácter especialmente dramático. Por eso, además, me interesó fijarme en los niños de primer grado. Son sujetos que desbordan deseos de estar en la escuela, de ser admitidos allí, de pertenecer a ese mundo atisbado largamente en indicios dispersos de hermanos mayores, primos, cuentos, películas, relatos y promesas. En el afán de lograr alguna eficacia en las actividades de alfabetización, las familias echaron mano, en la medida de sus posibilidades, de todo tipo de recursos. Entre esos recursos me llamaron la atención especialmente dos de ellos.

El primero, la búsqueda de ciertos rituales, la necesidad de establecer un tiempo (una duración, un horario) más o menos separado del resto del tiempo cotidiano, y las consecuentes dificultades para hacerlo. Una madre observa que «me di cuenta de algo tan obvio que no lo podía creer: en la escuela tienen recreos, horas especiales, momentos de ocio. No podía pretender que, en casa, trabajáramos en las tareas dos horas seguidas». En un sentido parecido, otra cosa obvia que se les hizo evidente a las familias es –como señaló Flavia Terigi (2020)– el carácter especializado de la enseñanza y la complejidad de su desarrollo, que se ha expresado también en cierto reclamo hacia las escuelas por el lugar protagónico que se otorgó a las familias y, a la vez, las escasas herramientas que, según expresan, se les brindaron.

El otro recurso que apareció en muchos relatos es el de apelar a la pertenencia institucional y a la autoridad de la escuela y el docente. Desde «tenés que hacerlo porque lo dijo la seño», hasta los esfuerzos emotivos por mostrarle a los chicos que no están solos, que sus compañeros y compañeras están pasando por desafíos parecidos, que en la escuela los miran y los esperan, en fin, que del otro lado de la pantalla *hay otros*.

En todo caso, las voces de estas familias traslucieron, más allá de los matices, una enorme preocupación. Los chicos están sin escuela y eso se percibe como una sensación de desamparo, de intemperie, de quedarse de pronto a pie en medio de la nada. Una madre dijo algo llamativo: «la escuela a los chicos les salva la vida, en muchos sentidos». Eso me recordó a Santiago Alba Rico (2006), que imagina al mundo dividido entre «turistas» e «inmigrantes», dos figuras (negativas ambas en su planteo) que sintetizan toda interacción subjetiva entre los hombres, y de estos con el mundo. Los turistas, dice, lo son en sus propias ciudades, antes y después de sus vacaciones, mientras que los inmigrantes lo son desde su nacimiento, en sus propios países, con independencia de que crucen o no sus fronteras. Pensados metafóricamente, el turista y el inmigrante no tienen que ver con las formas o las motivaciones para viajar, sino con cierto modo de mirar el mundo: desde la cómoda y vulgar silleta del consumo estandarizado (el turista) o desde los márgenes a los que confinan la exclusión, la discriminación, el racismo y el desprecio (el inmigrante).

Aunque no toca asuntos educativos en ningún momento, a mí me ha parecido que esto de los turistas y los inmigrantes es una potente imagen que ayuda a entender lo que hace la escuela cuando «les salva la vida» a los chicos. Si la escuela iguala, democratiza y libera destinos, podríamos decir que lo hace al menos en dos direcciones. Por un lado, habilita el acceso a ciertas materialidades reales y concretas que muchos solo encuentran en la escuela (comer, leer libros, ver una obra de teatro, visitar un museo, escuchar cuentos, tener tiempo de jugar); y por otro, permite abrir la experiencia hacia lugares diferentes de los que están dados «por defecto» en la jungla capitalista, es decir, ofrece otros horizontes culturales y otras formas de mirar el mundo y vivir la vida que difieren de las de la publicidad más vulgar. La escuela abre una posibilidad de existencia a ciertas formas insurgentes de la curiosidad. Si hoy urge recuperarla, para seguir pensándola y desplegándola, es porque esas materialidades concretas salvan a los estudiantes de cierto destino de inmigrantes, y porque aquellos horizontes y miradas ampliadas los salvan del irremediable destino de turistas al que los empuja la sociedad de consumo.

RECREAR EL AULA DESDE SU MATERIALIDAD

En las aulas se despliegan acciones muy precisas: se mira, se escucha, se conversa, se lee y se escribe, se juega. Y las aulas alojan una forma de encuentro que, en contraste con los encuentros espontáneos entre las personas, produce efectos muy fuertes sobre los modos de realizar esas acciones. El aula coloca a las personas en posición de sostener una conversación extensa, profunda, sin apuro, con cierto cuidado por la veracidad (por lo general siempre hay algún libro en el medio de esa conversación), cierto cuidado de las palabras (en el aula se emplea un vocabulario específico) y cierto cuidado por la democracia (que se materializa en el juego de hablar siempre de igual a igual, de escuchar todas las voces). El aula invita a pensar desde distintos lugares. Por eso, en clase vale decir todo lo

que uno piensa sin miedo a equivocarse o a que sea una tontería. En el aula vale hacer lo que se va a hacer a la escuela: balbucear, jugar a hablar otras lenguas (la de las artes y las ciencias, la de las revoluciones, la de los paradigmas en boga y los periclitados) y habitar otras vidas. Ahí vale preguntar y preguntarse cualquier cosa, porque todas las preguntas ayudan a seguir conversando, y porque en el aula la palabra está abierta para ser balbuceada. Cabe señalar el origen de esta bella palabra –balbucear– la emparenta al *bárbaro* (al habla incomprensible de un extranjero) y al *bobo* (a la estupidez), relaciones curiosas si queremos pensar el término como metáfora de una institución, la escuela, que ante la barbarie se supone civilizatoria, y ante la estupidez, ilustrada.

Lo que motiva la conversación del aula, finalmente, es la conversación misma. Carece de toda utilidad específica. No se conversa para resolver un problema. ¿En qué otro ámbito de la existencia humana existe un espacio que genere una forma de conversación como esta? ¿En qué otro lugar personas de distintas edades, completos desconocidos hasta entonces, se trenzan en este tipo de conversación? ¿Dónde más se desarrolla un encuentro íntimo y a la vez público, en la confianza del aula (que es un espacio cerrado) y a la vez a la vista de la vida pública e institucional? Este tipo de conversación tan particular, tan única y tan potente, solo se da en las aulas. Me gusta pensar que lo que se produce en las aulas tiene un aura casi mágica.

Debemos preguntarnos entonces si algo de todo esto puede recrearse en la virtualidad, donde existen formas establecidas de mirar, de escuchar, de conversar, de leer, de escribir y de jugar que son, por cierto, bastante distintas de las del aula. Alba Rico dice que en nuestros días la oposición alma/cuerpo ha sido sustituida por otra: imagen/cuerpo. Las cámaras y las pantallas omnipresentes, esa «capacidad de reproducción ilimitada del alma exterior», ha creado una especie de «mundo original no solo liberado y regulado en paralelo sino respecto del cual el original originario –el cuerpo– se ha convertido en algo así como una copia retrospectiva, una molestia, obstáculo o amenaza interior que nunca se termina de superar del todo» (2015: 156). Si durante siglos «el cuerpo ha tratado de parecerse al alma, de acomodarse a ella mediante ayunos, ascetismos y disciplinas; hoy el cuerpo trata más bien de parecerse a su doble, a este simulacro original que ha suplantado su lugar y frente al cual se siente sucio, lento, innoble, imperfecto, mortalmente enfermo: no acabamos de valorar hasta qué punto la publicidad propone de manera permanente la exigencia inalcanzable de convertir el cuerpo en imagen» (ibíd.: 156-157).

Esto nos invita a ver de qué modo y en qué medida el mundo de las pantallas está, digamos, manchado de *marketing*, de publicidad, de apuro, de impaciencia, de actitud pasiva y contemplativa, de banalidad, de pereza, de clichés, de ausencia de cuerpo. Resulta difícil imaginar ese mundo como territorio de aquel encuentro mágico. Si no hay más remedio que hacerlo, parece imprescindible hacerlo con cierta cautela, procurando en primer lugar «desmanchar la mirada» (Castiblanco Ramírez, 2019), despojándola en la medida de lo posible de estos sesgos y evitando –como ha señalado Fernando Bárcena (2020)– «hacer de esa necesidad una sospechosa virtud». Los propios medios virtuales de las clases van

trazando sus líneas divisorias: si en las redes los jóvenes se exponen ante una audiencia anónima y supuestamente celebratoria (sus «seguidores», sus «contactos»), en las clases sincrónicas tienden a silenciar micrófonos y cámaras ante la voz de sus docentes.

Me gustaría sugerir que una posible vía para reconstruir provisionalmente algo del orden del espíritu del aula en la virtualidad podría hallarse en algunas de sus bases materiales. El pizarrón (no la pantalla compartida, sino el pizarrón tangible) se asocia a una temporalidad pausada, más artesanal y más personal, que puede resultar, si no un recurso en sí mismo, una buena referencia para el empleo de otros soportes. El apunte (no el chat de Zoom, de Meet o de Jitsi, sino el apunte en un cuaderno) es una práctica que aun ante un profesor diferido por la pantalla puede ayudar a los estudiantes a palpar el aula, a transitar con un gesto de tacto atencional (las escrituras del alumno en la clase «tocan», literalmente, ese mundo que es dado a balucear en el aula). Los dibujos (no en Paint o en Corel, sino en un papel) y la conversación alrededor de los objetos (al estilo de las viejas «lecciones de cosas») pueden también ser una fisura de aula en los encuentros sin aula. Dar la clase con los libros sobre la mesa, con la lapicera en la mano, con la espacialidad del aula en el cuerpo, todo esto puede ser parte –retomando lo anterior– de los modos de pensar la materialidad del encuentro con esa sensatez aguda del arquitecto y los ojos atentos del anfitrión.

RECREAR EL AULA DESDE LO EPISTOLAR Y LO NARRATIVO

A pocas semanas de comenzada la cuarentena, un profesor de arte de Las Flores, Provincia de Buenos Aires, compuso un bellissimo «poema para dibujar» y se lo hizo llegar por audio de WhatsApp a todos sus alumnos y alumnas. «Todo el mundo está escondido dentro de la cartuchera», decía al comienzo, y describía un «árbol loco» que daba milanesas, tallarines y panceta. Terminaba diciendo: «porque es un árbol que enseña / a hacer un dibujo loco / de una clase sin escuela». Pablo, entonces, comenzó a recibir centenares de dibujos, no solo de sus alumnos sino de muchos otros chicos que se animaron a dibujar con el poema. Y siguió componiendo poemas para dibujar, reír y pensar.

Al mismo tiempo, en las pequeñas localidades de Milagro y Tama, en La Rioja, un profesor de Didáctica de la formación docente prestaba su voz a un programa de radio al que llamaron «la radioclase», en el que comentaban textos y buscaban la voz de los propios autores para acercar las lecturas a la experiencia y a la conversación. En la radio de Lucio, los autores, más que comentar sus escritos, saludaban y agradecían el hecho de ser leídos.

En la Ciudad de Buenos Aires, mientras tanto, una maestra jardinera buscaba en su propia casa colores, aromas, sabores y sonidos cotidianos para proponer a sus pequeños estudiantes que miren con otros ojos lo que tienen delante. Inventaba juegos que le proponía a sus alumnas y alumnos, mostrando antes videos y fotos de cómo los jugaba ella misma. En sus comunicaciones, además, Verónica los invitaba a recordar los juegos y canciones que hacían en la sala naranja antes

del aislamiento, y también los invitaba a soñar juntos todo lo que harán cuando se pueda volver al jardín.

Las escenas anteriores nos invitan a pensar en una imaginación pedagógica puesta al servicio de humanizar los encuentros a la distancia en estos tiempos, recuperar el clima y los sentidos del aula.¹ Creo que hay dos pistas interesantes a seguir en esa dirección: lo epistolar y lo narrativo. Detengámonos un momento en cada una de estas ideas.

Escribir cartas ha sido desde hace milenios una práctica constante desarrollada por motivos tan diversos como sostener los afectos, expresar sentimientos, dar o pedir noticias de otros, exponer el propio pensamiento, mantener el contacto, abrir, profundizar o consolidar posibilidades de intercambio, pedir ayuda y también para enseñar y aprender, entre otras motivaciones que recopila en su estudio el italiano Armando Petrucci (2018). El lugar de las cartas ha ido cambiando a lo largo de muchos siglos de historia humana. En su larga vida acompañando el encuentro de la gente mediante la escritura (se tienen noticias de esta práctica desde varios siglos antes de Cristo), las cartas han ido cambiando su estructura: desde las secciones evocadas por Erasmo en *De conscriben dis epistolis*, de 1522 –*Captatio benevolentiae, Narratio, Petitio y Conclusio* (Castillo Gómez, 2005)–, hasta las que sugieren los campos por defecto de un correo electrónico, pasando por todo tipo reglas y usos surgidos de manuales de estilo de cartas formales, del análisis de epistolarios y de las muchas obras literarias construidas epistolariamente. Hoy se habla, claro, de la muerte de las cartas y de su dispersión en prácticas menos rigurosas, menos extensas y menos intensas. Sin embargo, tras realizar esta elegía un tanto nostálgica de las cartas, Petrucci dice algo en lo que me gustaría detenerme. Observa que en nuestros tiempos, las cartas manuscritas se recluyen en dos ámbitos específicos: el de las *comunicaciones íntimas, menores* entre personas que comparten la vida cotidiana (notas en la pared, en la heladera, listas de compras y cosas por el estilo), y el de las cartas formales destinadas a hacer públicas grandes *decisiones irreversibles* como abandonos, fugas o suicidios (Petrucci, 2018: 212).

Un primer rasgo que emparenta a las cartas con la relación pedagógica se apoya, entonces, en esta cualidad de las cartas manuscritas que las hace imprescindibles cuando lo que se tiene que decir es muy íntimo y cotidiano, o muy público y trascendente. Dos rasgos que se conjugan, como hemos observado páginas atrás, en la clase: es un encuentro íntimo y público a la vez. Si la carta es un documento privado, posee también una materialidad que deja huellas susceptibles de hacerse públicas. De allí que los historiadores encuentren en la correspondencia una fuente privilegiada para sus trabajos y que los epistolarios se usen a veces para revelar la grandeza de los próceres. Todo ello nos invita a explorar este parentesco entre las cartas y la enseñanza. La clase es como una carta, entonces, cuando conjuga su carácter de encuentro íntimo y personal con esos atravesamientos de lo público e institucional.

1. Agradezco a Pablo Solo Díaz, Lucio Díaz y Verónica Bonatti por permitirme compartir sus experiencias.

Un segundo rasgo de la carta que la emparenta con la relación pedagógica es su carácter situado y singular. La carta no es una comunicación genérica, no es para cualquiera que desee leerla, sino que es un mensaje dirigido puntualmente a un destinatario. Al igual que la clase, la carta le habla a un interlocutor específico y atento, del que se espera alguna reacción. Y aunque en una carta (como en el poema de Pablo, la radio de Lucio o el video de Verónica) se escucha solo la voz del remitente, esa voz resuena en el ambiente de una conversación paciente, recíproca y amorosa. Este relieve de la voz en lo epistolar es una bella imagen para pensar la voz del profesor, esa voz que se vuelve imprescindible en las plataformas virtuales, tan proclives a la despersonalización de los vínculos. Como apunta Masschelein, «es quizá en el tiempo de la pantalla y de la comunicación a distancia que nos hacemos más conscientes de la importancia de la voz del profesor para hacer escuela, para hacer hablar al mundo en un sentido fuerte» (citado en Larrosa, Rechia y Cubas, 2020: 37). La clase se epistolariza, entonces, cuando se vuelve singular, única, original; cuando se estructura sobre la confianza en la presencia del otro.

Finalmente, la carta forma parte de un intercambio sostenido en el tiempo, que funda y alimenta una relación. Intercambiar cartas supone un proyecto de continuidad, una apuesta al futuro, una construcción compartida. En este tiempo compartido (el tiempo epistolar) se produce cierto desligamiento del tiempo común que se conjuga además con otros tiempos fuertemente escolares: el tiempo de la escritura y la lectura, en primer lugar, pero también el tiempo lentificado y rítmico del ida y vuelta, que abre una espera entre carta y carta y así evoca la espera entre una clase y la siguiente. Las clases, aun las clases virtuales, se parecerán entonces a esta forma de intercambio si se piensan en forma articulada, se confía en la reciprocidad y se apuesta a ir construyendo a lo largo del tiempo una experiencia de encuentro.

La otra huella que quisiera seguir es la de lo narrativo. Si en la situación de virtualización forzosa de la enseñanza, el género epistolar resulta una buena referencia para escolarizar las relaciones (en el sentido profundo, y no peyorativo, del término *escolarizar*), y si las cartas brindan pistas interesantes que alimentan la imaginación didáctica, lo narrativo se presenta por su parte como una oportunidad para traer el mundo a escena o, como dicen Simons y Masschelein (2014), para «poner algo sobre la mesa». En primer lugar, en el sentido general de una afinidad entre lo educativo y lo narrativo, por aquello de que el lenguaje del educar «es narrativo, o debería serlo, porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo» (Skliar, 2017). En esa dirección, podemos notar que a las visiones amplias o totalizantes acerca del mundo las llamamos metarrelatos o grandes relatos, e incluso al modo que los sujetos tienen de dar cuenta de su experiencia lo llamamos narrativas. En este punto, quizás no es tanto que la educación deba estructurarse como un relato sino que el propio mundo se nos presenta como tal. Si la educación tiende a lo narrativo, es simplemente porque tiene mucho que ver con el mundo y con su transmisión. Por eso, resulta difícil

concebir un lenguaje para nombrar el mundo (desde la escuela) que no sea más o menos narrativo.

Pero hay como mínimo otros tres sentidos más específicos del relato en la escuela, en buena medida subsidiarios del anterior, desde los que me gustaría esbozar algunas razones por las que, si hemos de organizar clases virtuales a la distancia, lo narrativo como concepto y los relatos como piezas indispensables resultarán valiosos aliados del que enseña.

El relato organiza, da materialidad a las ideas, las hace palpables. Una concepción artesanal de la docencia invita a pensar en el profesor como aquel que añade al mundo común cosas buenas, bellas y verdaderas (Larrosa, 2020). Una clase, en general, no le cambia la vida a nadie. Tampoco un curso compuesto de muchas clases. Pero la enseñanza de un docente dentro de un aula (esa cosa tan específica, tan singular, tan pequeña), aunque no produzca grandes transformaciones ni haga surgir grandes teorías a partir de lo conversado, genera esas «piezas únicas que pasan a integrar el mundo», como los objetos del artesano. ¿Cuáles son esas piezas, dónde pueden verse? Las huellas de la enseñanza, así concebida, se harán presente sutilmente en conversaciones posteriores, en lecturas, en proyectos, en la sensibilidad que llevará a alguien a emocionarse, en la racionalidad que lo impulsará a tomar ciertas decisiones y hasta en las vocaciones que las personas pueden llegar a cultivar. Ahora bien, la materialidad de esas huellas se apoya con mucha frecuencia en estructuras narrativas. No solo historias concretas presentes en libros o películas, sino también secuencias de actividades o vivencias escolares guionadas de un modo más o menos narrativo que un maestro ofreció. Estas también se recuperan después, desde la perspectiva del estudiante, como relatos de lo vivido en el aula. Una expresión del escritor Albert Thierry (que Philippe Meirieu recupera de sus diarios escolares) lo expresa bien. Tras observar la apatía de sus estudiantes ante las lecturas que les acercaba, Thierry se refugia en la idea de que «aceptada, desecada, absorbida, su influencia vivirá en esos niños como un solo día de primavera en un árbol de mil años» (Meirieu, 2016: 80). Los relatos, podríamos decir, no «trabajan competencias» ni «preparan en capacidades», pero tejen una trama de vidas que podrían ser vividas, contempladas, respetadas, ante las que el mundo, como decía un catalán, «a colores se despliega, como un atlas».

Esto da lugar a una segunda razón por la que los relatos resultan salvavidas oportunos en medio de esta tormenta, y que se apoya en el vínculo estrecho entre el relato y la experiencia compartida. Si los cuerpos están dispersos frente a las pantallas, si no hay ronda, fila, ritual ni bandera que los reúna, la experiencia del relato es (en el momento que ocurre) experiencia compartida, y proporciona (posteriormente) herramientas para construir, a su vez, el argumento de la pertenencia a la escuela. Los padres lo saben, sin saberlo, cuando preguntan a sus hijos apenas vuelven de la escuela: «¿Qué hicieron hoy?». Abren así las puertas de la verdadera experiencia, que es la que se materializa en un relato en primera persona, donde otros personajes nos miran y nos nombran, donde el mundo nos expone a los laberintos infinitos de la vida en común. Entonces, en suma, no es que haya que contar historias porque las historias nos enseñen cosas (aunque de hecho también nos enseñan cosas) sino porque nos transportan y nos sacan de nosotros

mismos. Nadie lo ha dicho mejor que Alba Rico (2015: 62): «Antes de ser ideológicos o no, educativos o no —y solo por eso pueden ser también ideológicos y educativos—, los relatos son botiquines de supervivencia que incluyen las piezas necesarias para levantar un mundo, y sostenerlo, en medio de la lava sin fronteras».

Finalmente, en su carácter abierto, común, anterior y potente, el relato funciona bien para ocupar ese espacio en el que no enseñamos «cosas», sino que transmitimos nuestra propia relación con las cosas, nuestro propio amor a las cosas del mundo. En estos tiempos, resulta más importante que nunca entender que «planificar la enseñanza» ya no es poner en orden los contenidos, sino revisar nuestra propia relación con el mundo. Esto no se hace sobre una planilla de Excel, sino en clave narrativa, mostrando algo que nos muestre en relación a ese algo. Los relatos «dan respuesta a preguntas que aún no nos hemos hecho» y «proporcionan soluciones justas, preciosísimas, a problemas que luego hay que reconocer y plantear» (ibíd.: 17).

¿Cómo contaremos todo esto a nuestros hijos y nietos? ¿Qué relatos (indiferentes a las pandemias) darán a luz nuestras experiencias de estos días? No cabe duda de que, entre las cosas que nos ayudan a continuar, se cuenta la sensación de habitar juntos la excepcionalidad de un tiempo que será parte de La Historia y las historias, donde lo que nos pasa le pasa al mundo y que, sin duda, será algo digno de contarse.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Rico, Santiago

- 2006 «Turismo: la mirada canibal», en *Revista Rebelión*, 26 de enero. <https://rebelion.org/turismo-la-mirada-canibal/> [Consultado el 22 de julio de 2020].
- 2007 *Capitalismo y nihilismo: dialéctica del hambre y la mirada*, Madrid, Akal.
- 2015 *Leer con niños*, Barcelona, Literatura Random House.

Bárcena, Fernando

- 2020 «¿Qué significa dar una clase? Sobre profesores y estudiantes», en *Cuarto Poder*, 4 de junio. <https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/06/04/que-significa-dar-una-clase-sobre-profesores-y-estudiantes/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Brailovsky, Daniel

- 2019 *Pedagogía (entre paréntesis)*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Castiblanco Ramírez, Iván

- 2019 «Blanco porcelana», en Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias, módulo 3, Buenos Aires, Flacso Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual

Castillo Gómez, Antonio

- 2005 «El mejor retrato de cada uno. La materialidad de la escritura epistolar en la sociedad hispana de los siglos XVI y XVII», en *Hispania*, vol. 65(3), n° 221. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6738> [Consultado el 27 de julio de 2020].

Colectivo Filosofarconchicxs

- 2018 «¡Qué aridez de imaginación pedagógica!», en *íd.*, *Pedagogías del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*, Buenos Aires, Ediciones Seisdedos. https://archive.org/download/pedagogias-del-caos-sp/PedagogiasDelCaos_sp.pdf [Consultado el 27 de julio de 2020].

Dussel, Inés

- 2020 «“La clase en pantuflas”. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual con Inés Dussel», serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Larrosa, Jorge

- 2020 *El profesor artesano*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Larrosa, Jorge; Rechia, Karen Christine y Cubas, Caroline Jaques (eds.)

- 2020 *Elogio del profesor*, Barcelona-Buenos Aires, Miño y Dávila.

Meirieu, Philippe

- 2016 *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires, Paidós.

Petrucci, Armando

- 2018 *Escribir cartas, una historia milenaria*, Buenos Aires, Ampersand.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Davila.

Skliar, Carlos

- 2017 «Un análisis sobre educación, tiempo y lenguaje», en *Nodal. Noticias de América Latina y el Caribe*, 15 de diciembre. <https://www.nodal.am/2017/12/analisis-educacion-tiempo-lenguaje-carlos-skliar/> [Consultado el 27 de julio de 2020].

Terigi, Flavia

- 2020 «Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario», en *Noticias UNGS*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 5 de mayo. <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario> [Consultado el 27 de julio de 2020].

Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio

Myriam Southwell

Solo sé que los tres estaban poseídos por la comunicación de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antesala de mi vida. [...] En su presencia –en su materia– nacía yo para mí mismo pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo, que hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí (Pennac, 2008: 149).

ESTE ES UN TEXTO PRODUCIDO AL CALOR DE múltiples gestiones cotidianas para darle cierta forma de continuidad al vínculo escolar en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Desde el mes de diciembre de 2019, me desempeño como directora provincial de Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, por lo que estas reflexiones se plantean desde ese lugar de enunciación.

La suspensión de actividades presenciales en las escuelas a partir del 16 de marzo implicó poner en funcionamiento planes de contingencia que las escuelas programan habitualmente en sus planificaciones anuales. Estos planes tienen la finalidad de cubrir situaciones de emergencia en caso de que el ciclo escolar se interrumpa por cuestiones climáticas, edilicias u otras causas de fuerza mayor. Por lo tanto, esa fue la herramienta que las instituciones pusieron en funcionamiento en los primeros días y así poder hacer llegar a sus estudiantes tareas escolares para mantener un vínculo de trabajo pedagógico. En esa misma semana, la Dirección General de Cultura y Educación –equivalente a un Ministerio de Educación provincial– dio a conocer el portal Continuemos Estudiando, donde se publicaron secuencias de actividades para algunas asignaturas básicas con una doble posibilidad de uso: que las y los docentes tuvieran otros recursos a mano para integrar a sus planificaciones, y que las y los estudiantes pudieran acceder a ellas directamente en caso de que la comunicación con sus docentes se viera obstaculizada. En esa semana de marzo también se estableció, a través del Decreto N° 311/2020, que la navegación por los portales educativos nacionales, provinciales y municipales se realizara sin consumo de datos de telefonía móvil.

Algunos días después comenzó la distribución de cuadernillos, que presentaban en formato papel las actividades subidas a la plataforma digital, entre

aquellos que no tuvieran conexión o equipamiento para el acceso digital. Esos materiales se prepararon con actividades para dos semanas y se distribuyeron quincenalmente en las escuelas, junto con módulos alimentarios para las familias que lo requirieron.

LA TERRITORIALIDAD COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD

La política educativa de la Provincia de Buenos Aires ha desarrollado fuertes maneras de presencia territorial en sus doscientos años de historia. Ya la iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento de impulsar el desarrollo institucional de los Consejos Escolares buscaba articular a las autoridades municipales y educativas como un modo de involucrar a la sociedad civil en la construcción político-educacional. Ese andamiaje institucional se desplegó, junto al desarrollo del mecanismo de la Inspección, como un modo de conocer el pulso con el que se plasmaba la expansión educacional, diagnosticar las dificultades e intervenir para resolver los problemas. Hoy por hoy, la provincia se organiza en veinticinco regiones educativas con un trabajo territorial organizado a través de dos Inspectores Jefes Regionales, un Inspector o Inspectora Jefe por distrito, e Inspectores de Enseñanza para los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades (Educación Física, Educación Artística, Educación Técnico-profesional, Educación de Jóvenes y Adultos o Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) en las que se desarrolla la escolarización. La capilaridad desplegada a través de esta extensa y experimentada red ha sido ahora de central importancia para conocer las condiciones tanto de las y los estudiantes como de sus familias; y también para saber qué tipo de ayudas deben brindarse a cada quien. Esto es especialmente relevante, además, por el dinamismo de la situación. Había quienes en un primer momento no requerían determinada asistencia, pero con la acumulación de las semanas y los meses empezaron a necesitarla.

Sin esa red institucional –direccionada por la preocupación de que los y las estudiantes siguieran siendo parte activa de un colectivo o una comunidad, y se continuara efectivizando su derecho a la educación–, todo habría sido más difícil. Un informe de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación ha estado relevando en qué medida el denominado Plan de Continuidad Pedagógica cumple sus propósitos. El resultado obtenido muestra que en el 99% de los casos, el o la estudiante de secundaria¹ ha tenido –en forma directa o intermediada por

1. Dentro del universo del nivel secundario, la consulta totalizó 132.887 respuestas: 206 inspectores/as, 3.151 directivos, 18.986 docentes, 605 no docentes y preceptores, y 109.939 familias. Tanto en el sector estatal como en el sector privado, en el 99% de los casos encuestados declararon que se ha entablado algún tipo de comunicación con las escuelas: en forma directa a través de estudiantes, exclusivamente por medio de las familias o mediante ambos a la vez. No obstante, en el sector privado se evidencia una mayor comunicación entablada con los y las estudiantes (95%) que en el sector estatal (84%), donde resultan más elevadas las comunicaciones exclusivas a

la familia– contacto con la escuela a través de algún tipo de interlocutor, ya sea docente, preceptor/a, directivo u otras familias y actores.

El mismo informe detalla que en el 91% de los hogares donde la comunicación se establece, ya sea a través de los y las estudiantes como de las familias, el contacto se produce dos o tres veces por semana. En mucho menor medida, las comunicaciones resultan más espaciadas: de una vez a la semana o quincenal (6%) y de apenas una o dos veces durante la cuarentena (3%).²

Otro aspecto que es productivo reconocer apunta a que estas circunstancias le volvieron a dar raigambre social y comunitaria al trabajo docente, ya que las familias tuvieron que tomar por su cuenta el acompañamiento de las tareas escolares y estar disponibles para dudas y cuestionamientos. En el mismo sentido, se hicieron aún más evidentes las múltiples dimensiones de la vida que la escuela acompaña: en las escuelas hay con quienes compartir preguntas existenciales sobre la vida durante la adolescencia, se pueden denunciar situaciones de abuso, se puede ofrecer la conexión con otros mundos cuando las angustias ahogan; una escuela atenta puede identificar vulneración de derechos, etc. A todo ello se sumaron los temores y angustias vinculadas a la extensión palpable de una enfermedad de enorme impacto, que paulatinamente alcanza mayor proximidad. Todo se hace más difícil sin presencialidad, por eso se han debido inventar otros modos de estar y atender a esas dimensiones.³

CONTINUIDAD O NOVEDAD

Cuando esta situación se inició, varias voces críticas plantearon que era un sentido desarrollar una continuidad pedagógica, que debía sincerarse que tal supuesto no iba a poder plasmarse, que era una ficción. Las condiciones de desigualdad eran tan marcadas –sostenían– que un intento de continuidad solo se

través de las familias (15% frente a 4% en el sector estatal). Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, informe de junio de 2020.

2. En aquellos hogares donde la comunicación se produce de manera exclusiva a través del estudiante o la estudiante, el 87% mantiene una frecuencia mínima de dos veces semanales, resultando más bajos los contactos poco frecuentes: una vez por semana o quincenal (10%), o bien una o dos veces durante la cuarentena (3%). Por último, en aquellos hogares donde son las familias las que mantienen comunicación con la escuela de manera exclusiva, las frecuencias resultan más variadas: el 23% mantiene dos o tres contactos semanales, el 43% un contacto semanal o quincenal, y un 34% se comunicó en una o dos oportunidades desde iniciado el período de ASPO. Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, informe de junio de 2020.

3. Para ello, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social desarrolló en este contexto los Equipos Focales Territoriales de Estrategias en la Emergencia, que reunieron a quienes se desempeñaban en equipos de orientación educativa, en equipos distritales de inclusión y en otras instancias similares, para acompañar e intervenir frente a situaciones críticas.

toparía con la imposibilidad y la injusticia, que la enormidad de la pandemia ameritaba cerrar las actividades educacionales y dejar de exigir a estudiantes, familias y docentes. También se planteó que, dada la necesaria permanencia en los hogares, debería abordarse a la propia casa y sus tareas cotidianas como un terreno de exploración, investigación y construcción de nuevos conocimientos. Por supuesto que la recuperación de los «saberes del hacer», la indagación de lo cotidiano y el involucramiento de los distintos integrantes del hogar en las tareas de cuidado y formación son necesarias, más allá de que el planteo requiere ser atravesado por la dimensión de la desigualdad habitacional, de infraestructura y de cobertura social. Pero quisiera detenerme y puntualizar la importancia de la selección cultural que se produce en el currículum.

Como sabemos, la selección cultural que opera en el currículum es el resultado de diversas pujas y enormes debates sobre los saberes que es necesario incluir para que las nuevas generaciones se formen con saberes relevantes y democratizadores. Dicha selección es, por ello, consecuencia de tensiones activas a las que ha sobrevenido una lógica del bienestar general y el derecho colectivo, tomando distancia de una atadura a creencias e intereses particulares. Soslayar la orientación curricular general y darle mayor lugar a los criterios particulares puede no necesariamente conducirnos en el camino de la democratización de la sociedad.⁴

El modo en que nos representamos el lugar de la escuela en este contexto fue diferente. Tuvo que ver con un «estar haciendo» dinámico para enlazar, con un ir ensayando y adecuando respuestas para construir redes de sostén, con acompañar de modos diversos a las escuelas y a las familias, buscando modos de estar cerca aun en el imperativo del aislamiento. Cuando el día 16 de marzo la asistencia a las escuelas fue suspendida, nuestro primer impulso fue comunicarnos con las instituciones que están localizadas en las islas y en contextos de ruralidad dispersa, dos escenarios que integran la gran heterogeneidad en la que se despliega la escolaridad secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Los múltiples intentos, de allí en más, buscaron que el aislamiento sanitario preventivo no significara una desconexión entre las escuelas y sus estudiantes. Entendimos –y aún pensamos de esa manera– que de no haber operado esa lógica de vinculación, sostén y acompañamiento, muchos y muchas estudiantes hubieran quedado a la deriva, fragilizándose progresivamente su vínculo con la escolarización. Por otro lado, esta red institucional en torno a la escuela como nodo ha servido –al igual que tantas otras veces en la historia argentina– para canalizar diversas asistencias estatales y comunitarias (sanitarias, alimentarias, de ayuda económica).

4. Aunque este tema exceda los límites temáticos de este ensayo, tal vez convenga recordar discusiones que se han producido en estos meses, referidas a que la prédica de que #cuidarnosentretodos no se transforme en un #cuidemonosdelosotros, y a ponderar –por sobre las individualidades– un sentido colectivo que no sea clasista, racista, autoritario, vertical, patriarcal, heteronormativo ni violento en cualquiera de sus formas. Recomiendo sobre estos aspectos analizar la sección *Papeles de Coyuntura* del Programa Escolarización del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata), disponible aquí: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/category/papeles-de-coyuntura/>

Figura 1. Una lancha almacén trasladada cuadernillos para alumnos de una escuela de la zona de las islas de Baradero (foto de Gabriela, directora de EES N° 7).



Figura 2. Cuadernillo dejado a una alumna de 6° año por docentes de la EES N° 20 en camino Las Piedritas, Olavarría (foto de Juan Roa, director de la escuela).



Además, en el nivel secundario –aunque no exclusivamente–, mantener un vínculo activo y sistemático con la escolaridad es un modo de preservar a los y las menores de edad frente a demandas del trabajo en condiciones irregulares. Cuando las y los docentes recibían agradecimiento por sus envíos y contactos por parte de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social, resonaba en nuestra reflexión el planteo de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), quienes sostienen que si hay algo que la escuela ofrece es «tiempo libre», y que esta transforma los cono-

cimientos y destrezas en bienes comunes al reunir a los jóvenes en torno a «algo» en común. Estos autores argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en que «el capital» (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Plantean, asimismo, que la escolarización tiene que ver con una «suspensión» de un presunto orden natural desigual y que, con ello, la escuela ofreció tiempo libre –es decir tiempo no productivo– a quienes por su nacimiento no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto modo desvinculados tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre.

Para Simons y Masschelein, la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a los alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo (la distancia de lo escolar con «la realidad») es valorada especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. «Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos» (ibíd.: 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar), que es permitir a los estudiantes separarse momentáneamente tanto del pasado que los lastra, y los define en términos de su falta (de capacidad, de talento, de disposiciones), como del futuro, permitiendo por lo tanto que se desconecten temporalmente de sus «efectos», que los atan a un lugar particular.

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (ibíd.: 36-37).

Esa búsqueda de seguir enfatizando el lazo y la identidad estudiantil más allá de las dificultades que plantea la no presencialidad tiene este sentido de sostener un espacio previsto para la formación, para el contacto con compañeros y compañeras generacionales, y no dejar al desamparo –o con menos opciones– a las y los adolescentes de la provincia. Esto mismo evoca el epígrafe del presente texto, en las palabras de Daniel Pennac. Así, esas condiciones se vinculan con el cum-

plimiento del derecho. Por otro lado, la continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener lazos y hacernos sentir parte de un colectivo, aun en contextos y condiciones particulares. Desde nuestras diferencias, estamos llamados a ser parte de la construcción de lo común.

También se ha acentuado en múltiples oportunidades que no se trataba de que estuviéramos en el *antesala* del *homeschooling* o que la escuela adquiriera de ahora en más características de un dispensador de soluciones individualizadas. A través de la insistencia en el vínculo, de la construcción de lazos, de ponernos en común, se ha buscado acentuar una vez más que la escuela es el espacio de lo colectivo, de representación de lo público.

En los debates que se produjeron en el primer tiempo de aislamiento y de continuidad pedagógica se escucharon voces que marcaron que la escuela que conocimos había quedado indefectiblemente en el pasado y también hubo quienes –en consonancia– plantearon que la escuela presencial a la que volveremos será rotundamente distinta. Me inclino por un pronóstico más matizado, a partir de ver cómo en su larga genealogía la escuela se ha modificado y reconvertido, cómo ha absorbido muchas y múltiples demandas, cómo ha «fagocitado» cambios hasta atenuarles su carácter disruptivo, y ha ido así consolidando su carácter multidimensional y tensionado. También, ese debate me hizo recordar una formulación de Foucault, que me reafirma en esa mirada más matizada de que la escuela ensayaré una vez más su permanente «ir haciendo»:

[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno [...] es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización total, etc. [...] Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? [...] Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que este es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro (Foucault, 1996: 359).

TEMPORALIDADES EN REVISIÓN: CLAVES PARA UN TIEMPO COMUNAL

Estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica (Pennac, 2008: 6).

En el contexto que venimos presentando, se ha puesto en funcionamiento la imaginación pedagógica que las y los docentes han forjado en años de trabajo,

mediados por el compromiso de fortalecer la trayectoria de sus estudiantes. Se han vuelto prioritarias acciones que no lo eran en otros momentos, por ejemplo combinar con un carro lechero para que lleve los cuadernillos de continuidad pedagógica a estudiantes que viven en lugares alejados, alentar programas radiales y televisivos donde docentes, directivos e inspectores den clases a sus estudiantes, u otras múltiples combinaciones comunitarias como los cuadernos viajeros, los buzones en comercios para dejar tareas, bibliotecas virtuales o itinerantes, las videocartas, *padlets*, tutoriales, etc. Transitamos un tiempo excepcional y tanto los saberes del trabajo pedagógico como las capacidades puestas a disposición también lo han sido.

Como decíamos, los múltiples intentos de acompañamiento se han planteado posicionar a la escuela como un nodo dentro de una red de acompañamiento, reconocimiento y cuidado. El énfasis estuvo puesto en el acompañamiento ante la contingencia, la búsqueda de variaciones en las maneras de llegar a distancia a cada uno de los barrios, de las casas, de las familias y de los contextos en que se encuentran adolescentes y jóvenes que forman la comunidad educativa de la provincia. Así, al poner a disposición materiales (secuencias de trabajos, recortes de contenidos prioritarios, orientaciones) nos interesó centralmente contribuir a mantener el lazo entre docentes y estudiantes, y de los y las estudiantes entre sí, generando encuentros a través del conocimiento, más que priorizar la calificación de los aprendizajes. Esta decisión, tomada en conjunto para todas las jurisdicciones, partió de la comprensión de que las desigualdades existentes para el acceso, acompañamiento y diversidad de recursos disponibles hacían que, de haberse sostenido la acreditación tradicional, se hubieran penalizado las condiciones de vida más que –efectivamente– evaluar el desempeño.

Ahora bien, así como es claro que el desarrollo de la propuesta pedagógica de los equipos docentes se está dando en condiciones excepcionales, también sabemos que en muchas instituciones se evidencian dificultades para lograr interactuar y sostener el vínculo pedagógico con todas y todos sus estudiantes debido a la falta de infraestructura, a que los y las estudiantes no cuenten con apoyos suficientes o a que no se logre subsanar la falta de proximidad para la enseñanza. Por lo tanto, la enseñanza, sus contenidos y sus estrategias deberán ser especificadas para un año conciso, que se articulará con el año próximo e implicará desplazar contenidos a 2021. Esto supone repensar –nuevamente– la temporalidad, flexibilizar su organización, desconectar contenidos y espacios curriculares a años fijos para que permitan progresiones de trabajo acordes a este contexto. Asimismo, se ha venido orientando el estímulo de trabajos integrados que tomen conocimientos explorados por distintas dimensiones disciplinares y posibiliten integrar asignaturas, ya que la complejidad de este tiempo no ofrece las mejores condiciones para llevar adelante en paralelo ocho, diez o doce espacios curriculares diferentes. Esta énfasis por la integración de saberes y perspectivas dejará, sin lugar a dudas, mejores condiciones para el regreso a la presencialidad.

Además, esta instancia de no presencialidad ha puesto en funcionamiento nuevas –y diversas– formas de temporalidad, sincerando que los ritmos de tra-

bajo, comprensión y producción no son homogéneos entre quienes enseñamos y aprendemos en este espacio común. Esto confirma una afirmación que debe ser un elemento central del trabajo escolar en todas sus circunstancias.

El desarrollo de una política que haga más hospitalaria y más eficaz la escolaridad secundaria supone tener en cuenta los datos estructurales de la dinámica económico-social y los factores de desigualdad que ya hemos mencionado, así como las revisiones curriculares necesarias para acompañar en mayor medida las trayectorias estudiantiles. Ese desarrollo también requiere atender a las culturas juveniles, a los modos actuales de ejercer la ciudadanía y a las formas en que los adultos de las instituciones inscriben a las nuevas generaciones en vínculos de mutuo reconocimiento, que habiliten a las y los jóvenes posiciones como productores de cultura y no solo reproductores; que les reconozcan en el trato cotidiano capacidades, experiencias socialmente productivas y desarrollo de autonomía. Por ello, hemos resaltado que en estas circunstancias en que lo comunicacional ha adquirido tanta preeminencia, en las que las producciones audiovisuales y la comunicación por redes han pasado a ser cotidianas, se está ante una ocasión especialmente propicia para posicionar a los y las estudiantes en un rol que los interpele como productores de lenguajes, de artefactos culturales, de piezas comunicacionales, etc., buscando desarrollar una nueva institucionalidad que albergue de manera productiva los modos actuales de ser joven. Los programas de enseñanza suelen enunciar una serie de propósitos vinculados a la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico reflexivo que se espera que logren las y los estudiantes. Las presentes circunstancias dan un buen marco para proponer acciones en ese sentido.

Otro aspecto que deberíamos puntualizar es que nuestros estudiantes se están formando en un tiempo nuevo, inédito y convulsionado. Ello –sin lugar a dudas– produce un mapa de aprendizaje. Se suele decir que somos hijas e hijos de nuestro tiempo: la escuela de hoy sacará buenos procesos formativos de acompañar a chicas y chicos para que desarrollen claves de lectura, caminos de interpretación y análisis sobre esta época; para que se posicionen como ciudadanas y ciudadanos de este tiempo. Allí también se juega una vinculación con el conocimiento que dé lugar a un trabajo emancipatorio, reflexivo y de elaboración propia, más que a la reproducción de rituales o saberes que no dialogan con sus contextos.

Quisiera puntualizar un aspecto más de los varios surgidos en este tiempo. El imperativo de cuidarnos colectivamente ha puesto en valor las mejores tradiciones de la cultura política argentina: las vinculaciones comunitarias, el sostén compartido y la responsabilidad colectiva. En esa lógica se han inscripto elaboraciones de las y los estudiantes como producir y donar máscaras protectoras o productos de higiene y cuidado sanitario; convertir en audiolibros las sesiones de lectura en hogares de ancianos previstas para un formato presencial; el asesoreamiento de forma remota –por parte de alumnos y alumnas de los últimos años– a estudiantes más jóvenes en la realización de tareas escolares; la distribución, canalizada por las escuelas, de la producción resultante de huertas de escuelas agrícolas, que incluye también dulces y otros pro-

ductos similares. En algunos países –Finlandia, para poner un caso– aprobar el ciclo superior de la escuela secundaria supone la realización de tareas comunitarias que deben ser calificadas con créditos. Dado que queremos formar estudiantes que aprendan las distintas asignaturas establecidas pero que también sean ciudadanas y ciudadanos comprometidos con su tiempo y con la sociedad que quieren vivenciar, esas experiencias podrían ser productivamente incorporadas a la enseñanza y a la evaluación que despliega la escuela.

¿YA NADA SERÁ IGUAL?

La experiencia vivida nos dejara, sin lugar a dudas, muchos y nuevos aprendizajes que reactualizarán los modos en los que percibimos y producimos en la escuela. No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino de una revisión muy significativa de sus modos de uso, de los nuevos caminos intelectuales que se proponen, de la potencialidad de esos nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan tanto dentro como fuera de la escuela. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos las ciudadanas y ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de saberes, la escuela deberá fortalecer su lugar.

Con la preservación de la escolaridad y la concreción de la obligatoriedad como horizonte, se necesitará profundizar las medidas tendientes a que las instituciones tomen en más en sus manos las acciones para fortalecer la permanencia y los aprendizajes de los y las jóvenes. Sobre esto nos habla la búsqueda de puentes, la insistencia por generar lazo que trasunta el epígrafe de este texto, tomado de un libro de Daniel Pennac. Será muy necesario seguir consolidando una perspectiva sobre la implicación y el mejoramiento institucional para acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, teniendo en cuenta la interacción de múltiples aspectos y dimensiones intervinientes.

Pero la escuela es también un espacio atravesado por tensiones. Deben desarrollarse los acuerdos necesarios, vinculados al reconocimiento como sujetos plenos, para evitar situaciones de injusticia o formas pre-políticas de ejercicio de poder. Será necesario tener en cuenta debates –algunos nuevos y otros de larga data– que brinden pistas para comprender los modos en los cuales dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades juveniles, en particular sus percepciones sobre la participación, la justicia o los derechos en relación con la propuesta escolar. Se trata de buscar que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos y el respeto de los mismos. También, con acercarse a una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la formación científico-técnica, a los lenguajes artísticos y a los nuevos saberes de la cultura

global. La transmisión del patrimonio cultural implica tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos.

Será necesario ampliar la capacidad metafórica y performativa de la formación para integrarle saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela, pero también en otros más amplios como la sociedad toda, donde la capacidad de vivir con otros y la cultura política se plantean como condición de ciudadanía. En procura de construir diálogos fecundos con la cultura actual, deberían también incorporarse las modificaciones en la sensibilidad o las nuevas formas de sociabilidad que ha producido la experiencia contemporánea: esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades de género, a la diversidad de construcciones familiares y parentales, y a las diferentes estéticas, mediante vínculos de mayor cuidado y reciprocidad.

Asimismo, apostar a la convivencia y a la participación implica poner en funcionamiento la confianza como una inversión –una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo, según lo ha planteado Laurence Cornu (2008)– o como un compromiso mutuo. En suma, un aspecto que permite adentrarse en la cotidianidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares a través de modos de funcionamiento –formalizados e informales– desarrollados por la propia institución o por normativas generales que, indefectiblemente, tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela, ya que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos hablan de las visiones de esa escuela. Las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un determinado estilo institucional, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar. Es necesario considerar, también, que las y los jóvenes que llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. La construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas. Por eso, la construcción de normas y nociones acerca de qué es justo no deben ser pensadas en términos trascendentales y ahistóricos, como cuestiones de principios, sino como construcciones que incluyen a los individuos en la producción colectiva, integrando principios y ordenamientos de distinto alcance, muchos de los cuales incluso pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan –no necesariamente de manera armónica– una convivencia democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Cornu, Laurence

2008 «Lugares y formas de lo común», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, *Educación: posiciones acerca de lo común* (comps.), Buenos Aires, Del Estante, pp. 133-145.

Foucault, Michel

1996 «How Much Does It Cost to Tell the Truth», en íd., *Foucault Live. (Interviews, 1961-1984)*, editado por Sylvère Lotringer, Nueva York, Semiotext(e), pp. 348-362.

Pennac, Daniel

2008 *Mal de escuela*, Madrid, Mondadori.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria

Pedro Núñez

No sé bien cómo sobrellevaba esas horas muertas, quizás aguantaba porque era adolescente y vivía fuera del tiempo o en un tiempo que tenía un ancho fuera de lo común (María Gainza, *El nervio óptico*).

INTRODUCCIÓN

La cuarentena –o, dicho más formalmente, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)– trastrocó las temporalidades de cada una y cada uno de nosotros. Los tiempos se superponen, se desdibujan las diferencias entre días hábiles y fines de semana o feriados, se confunden los horarios. Trabajo, cuidado, limpieza, pedidos *online*, abastecimiento de alimentos y cuestiones esenciales son tareas que se suceden de manera circular.

En este nuevo escenario, se intentó sostener, de diferentes maneras, cierta continuidad educativa. Se hizo de forma intermitente para algunos, sin lograr contactar a otros –el intento no solo da cuenta del fracaso, sino también de la prepotencia de intentarlo–; pero la llegada de cada actividad, la cita para una reunión a través de cualquier plataforma virtual a las que nos hemos habituado, la preparación de una clase o de recursos didácticos funcionan también como organizadores de la temporalidad. De un tiempo que desde ya es otro, diferente al que se construye en las instituciones. Los contenidos se adecúan, pero esa nueva noción del tiempo no por ello deja de tener impacto como organizador de las dinámicas familiares. Lo percibimos con mayor claridad ahora, cuando necesitamos hacernos un tiempo para trabajar, preparar una clase, leer, ayudar a alguien con una actividad o estudiar.

En estos meses los dos sistemas que históricamente tuvieron mayor pregnancia en la sociedad argentina, me refiero al de salud y al educativo, tuvieron tiempos diferentes. Mientras la cuarentena temprana hizo posible que se equipara y se mejorara la capacidad instalada de un sistema de salud de múltiples capas, responsabilidades y subsistemas (se prepararon y formaron equipos, se adquirieron insumos) y se informara a la población acerca de los hábitos necesarios para esta etapa (en cuanto a higiene, uso de barbijos, entre otras cuestiones), el sistema educativo, tal como lo recordó Claudia Romero (2020), se dejó llevar por la continuidad, sin que medie tiempo para pensar las estrategias. Cabe acá

preguntarse, retrospectivamente, aunque ya vale poco, si no hubiera sido mejor retrasar unas semanas el inicio de clases hasta tener mejor preparadas las nuevas herramientas. El sistema tuvo que adaptarse en un santiamén: de un día para el otro la continuidad educativa requirió traspasar a virtual clases y contenidos; generar programas de televisión y radio; tener que preguntarse cuáles eran los recursos y formatos más adecuados.

Al mismo tiempo, la pandemia nos mostró que, aún o a pesar de los discursos sobre la crisis de la educación, continúa vigente parte de su potencia como «máquina cultural», aquella de la que dio cuenta Sarlo: si no está la tía Rosita para llamar al peluquero del barrio y que les corte el pelo a los alumnos y les ponga cintas blancas y celestes en el cabello de las chicas, las familias van a cortar el pelo de sus hijos e hijas, insistirán para que se bañen o prendan la cámara en una reunión virtual. O, retomando a Pineau y su idea de la escuela como máquina de educar, aunque no aparezca una de las piezas que se ensamblaron para generar la escuela como es el uso específico del espacio y el tiempo que «define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias» (Pineau, 2001: 32), el sistema sostuvo esta variante educativa que no es educación virtual.

Este intento, que no es inocuo en cuanto a la disrupción de trayectorias, fue diferente de acuerdo a los niveles. También, por supuesto, en relación a la posición social de cada quien. De hecho, cabría pensar si no es momento de hacer una pausa y rediseñar estrategias para los próximos meses, alterar un calendario ya de por sí alterado, darse un tiempo sin obligaciones para docentes y estudiantes en el que la política educativa elabore propuestas para pensar este tiempo que seguramente traerá más adelante un mayor esfuerzo para volver a enganchar a quienes fueron desconectándose de las clases, a quienes las escuelas a pesar de todos los intentos no lograron llegar, a aquellos y aquellas que forman parte de los grupos más desaventajados.

Durante la pandemia, la incertidumbre, aspecto esencial de la contemporaneidad, se incrementó notablemente. Este texto es un intento por aportar algunas reflexiones, sin pensar en recetas o soluciones mágicas, en relación a los vínculos, las experiencias escolares juveniles y la escuela secundaria y las distintas problemáticas y futuros escenarios que tenemos por delante. Estamos inmersos en una etapa de la que desconocemos –al menos en el momento en el que escribo estas palabras– el final: una suerte de carrera sin meta. No sabemos cómo será ese regreso, pero aun así es válido el ejercicio. En este contexto quizás ayude pensarnos como artesanos, tal como plantea Sennett (2008), con un repertorio de procedimientos en permanente interrelación entre el conocimiento tácito y reflexivo, pero donde no se trata de imitar sino de desarrollar las habilidades e insistir incluso en la necesidad de respetar la lentitud del proceso artesanal en un tiempo trastocado. Existen experiencias en los países que paulatinamente van saliendo de la cuarentena que incluyen el regreso escalonado, encuentros que apuntan solo a recuperar la posibilidad de la sociabilidad, el rediseño de los espacios, incluso el aprovechamiento de otros lugares. ¿Cuánto se modificará el uso del tiempo y el espacio escolares? ¿Ya no formaremos al entrar? (Hay

que reconocerle al normalismo su anticipación con eso de formar guardando distancia) ¿Puede llegar a modificarse aquello que entendemos por «escuela»?

El argumento está organizado en cuatro apartados. En un primer momento, presento algunos interrogantes para repensar la escuela secundaria, para luego plantear tres tensiones relacionadas a las funciones de la escuela, al lugar de las tecnologías y a la relación de lo que podemos llamar la vieja/nueva escuela.

¿QUÉ ES LA ESCUELA?

La escuela es uno de los dispositivos estatales más exitosos a nivel mundial, aunque esta afirmación por supuesto que tiene varios claroscuros. Si consideramos, por ejemplo, la situación en América Latina, encontramos notables disparidades. Tal como destacó Ansaldi (2000) años atrás recuperando trabajos de Florestan Fernandes, Aníbal Quijano y Fernando Calderón, la especificidad latinoamericana se expresa en las temporalidades particulares de la región, en la que tiene lugar la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y truncos. Esta temporalidad, en la que persisten en lo contemporáneo estructuras del pasado, es clave para pensar los desafíos que enfrentaron y enfrentan nuestras sociedades al momento de expandir los derechos de ciudadanía. Partir de la heterogeneidad entre países, al interior de un mismo país, resulta también sustancial para observar las particularidades. En el escenario latinoamericano, la Argentina, al igual que otros países del Cono Sur y Costa Rica, se destacó por la rápida extensión de la educación primaria y una modernización educativa relativamente temprana.

En paralelo se consolidaba la educación secundaria. Pero cabe plantear acá dos divergencias como inicio del recorrido que quisiera proponerles. La primera es que el desarrollo histórico de la escolarización primaria en la región muestra un patrón convergente desde los orígenes hacia su progresiva universalización (Pinkasz y Núñez, 2020). Lo hizo, además, de un modo que resaltaba la excelencia del sistema público como marca distintiva. Por supuesto que esto fue muy diferente para las escuelas normales que para los colegios nacionales, pero basta con apreciar los edificios que albergaron y albergan a las llamadas *escuelas palacio* en distintas regiones del país para darse cuenta de su lugar simbólico. Aun con varios aspectos que es necesario problematizar –el mayor, posiblemente, la construcción de la igualdad a través de la homogeneización– la escuela primaria siempre lidió, mal que bien, con todos.

Por el contrario, la trayectoria de la educación secundaria muestra un patrón inverso que se caracteriza por partir de la exclusión social y avanzar hacia intentos de inclusión o, mejor dicho, de democratización de su cobertura. Esto ocurre, en parte, porque a finales del siglo XX y principios del XXI se registra un cambio en los paradigmas regionales que sustentan la expansión de la escuela secundaria, aunque su impacto no parece haber alterado radicalmente sus rasgos organizacionales y pedagógicos principales. La pandemia covid-19 altera aun más un escenario socio-económico y cultural ya en proceso de transformación.

Dicho esto, tenemos dos cuestiones que parecen contradictorias: por un lado, la escuela secundaria del siglo XXI se parece poco y nada a aquella que surgió al calor de la conformación de los Estados nacionales en América Latina hacia fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Por otro, a las instituciones educativas, y a la escuela secundaria en particular –pero podríamos agregar a las universidades e institutos de formación–, les cuesta mucho adecuarse a nuevas realidades, cambiar formas de enseñanza, considerar nuevos aspectos. Aun con esfuerzos enormes, con docentes que intentan otras maneras y con programas institucionales que promueven modificaciones, persisten tradiciones de cada nivel que dificultan la realización de cambios. Esto ocurría antes de la covid-19 y se profundiza hoy.

Desde hace al menos dos décadas que la demanda por mayor acceso al sistema educativo crece sostenidamente (entre otras cuestiones por la sanción de leyes que establecen la obligatoriedad del nivel secundario, por el incremento de expectativas para continuar estudios superiores o porque, incluso ante un escenario de devaluación de credenciales e incertidumbre ante el futuro, el título sigue siendo un bien anhelado). Este proceso ocurre no solo en el nivel secundario, sino también en el terciario y en el universitario (presión una vez que se finaliza un ciclo por acceder a otro), así como en el nivel inicial. De manera concomitante, a la par de la expansión de la oferta educativa persisten desigualdades o cobran nuevas dinámicas. Uno de los tipos de desigualdades más extendidos y arraigados en el sistema se vincula con la cuestión del acceso y el tipo de trayectoria educativa. Muchas y muchos estudiantes desarrollan trayectorias que buscan asegurar la continuidad de itinerarios trazados por generaciones precedentes, pero para tantos otros este paso se vive como una ruptura con el origen. En algunos casos son trayectorias lineales, en muchos otros intermitentes. Como sabemos, los distintos niveles educativos están planificados como etapas secuenciales que todos deben realizar eslabonando aprendizajes «al mismo tiempo» para lograr finalizar los estudios «en tiempo y forma», sin considerar las diferencias, las desiguales posiciones, «los tiempos» de cada quien, aquello que requiere de «otros tiempos» en sus trayectorias reales y no solo teóricas (Terigi, 2007).

De allí que el acceso al sistema no garantiza necesariamente su democratización, si la entendemos como ampliación de la calidad de la ciudadanía. La expansión constante del sistema no implicó el acceso a bienes conceptualizados iguales en su calidad. Las experiencias escolares cada vez más y más parecieran referir a espacios sociales con poco contacto entre sí y las desigualdades se vinculan fundamentalmente al ámbito geográfico y a la condición social de los estudiantes y sus familias. Caben pocas dudas acerca de que estas desigualdades se amplificaron en el escenario de la pandemia.

LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Esta breve introducción me lleva al primer punto que quisiera plantear, que trata sobre las funciones de la escuela secundaria, los modos en que venía transfor-

mándose y cómo podemos imaginar que la pandemia alterará o no estos sentidos. Indudablemente esta situación pone en tensión la idea de la escuela secundaria como «preparación para un futuro», lo que no significa que pierda sentido para las y los jóvenes. De hecho, resulta plausible señalar que el sentido de la escuela secundaria fue cambiando de manera previa a la pandemia, con diferentes temporalidades en cada lugar y en cada institución, ya que los procesos no son lineales. En estos párrafos voy a enfatizar en la escuela secundaria como instancia valorable en sí misma.

La escuela secundaria se convirtió en escenario de múltiples discusiones. Una de ellas, no menor, refiere a los sentidos que se ponen en juego en torno a sus funciones; se generan, además, controversias acerca de qué contenidos y cómo se enseñan. Estos debates contienen desde referencias acerca de la persistencia del enciclopedismo hasta las intenciones de enseñar por *competencias*. De manera concomitante las y los jóvenes introducen temáticas que los interpelan. ¿De qué hablan? ¿Qué les interesa? Las cuestiones de género y sexualidad, la ESI; sus opiniones sobre las normas escolares o modos de organizar las clases; la demanda por una autoridad que enseñe, acompañe y escuche: son todas temáticas que afloran en el espacio escolar. En momentos de pandemia el acompañamiento, el sostener el vínculo, el saber si hay alguien del otro lado pasaron a ser aspectos esenciales. Sin embargo, es preciso evitar oponer, como si fueran antónimos, acompañamiento y enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje no son lo opuesto a acompañar a las y los estudiantes, brindar apoyo a las familias, preocuparse por las condiciones socio económicas que atraviesan. Así como en toda situación educativa existe un recorte del currículum, la pandemia muestra esta selección de manera más descarnada y, quizás, solo quizás, puede ser la oportunidad para repensar qué es necesario enseñar hoy y si no es momento de reconocer la dimensión ciudadana y los aprendizajes vinculados a la participación en la vida cultural común.

Por otro lado, y si bien la escuela secundaria continúa siendo una etapa «ordenadora» de la vida, una institución que implica obligación y rutina, pero que a la vez resulta contenedora y –precisamente– ordenadora (Dussel, Brito y Núñez, 2007), es una instancia que se valora como ámbito de construcción de autonomía. Podría decir que existe una tensión entre su carácter de ambiente más cuidado, protegido –hasta un exceso en cierta caracterización del nivel como instancia de *tránsito*, un puente entre una etapa y otra de la vida– y la creciente valoración que hacen las y los jóvenes como etapa disfrutable por sí misma. Es más, la expansión de la matrícula supone también la posibilidad de «vivir la juventud», aunque las dificultades para sostener la escolarización continúan concentrándose en los sectores más bajos. Esos jóvenes, que, al igual que la protagonista de *Cometierra*,¹ dejan la escuela «como la mitad de los chicos del barrio». Así como persiste la idea de una instancia de transición –posiblemente hoy con más sentidos específicos de esta etapa que en otros momentos históricos– las y

1. *Cometierra* es una novela de Dolores Reyes (2019).

los estudiantes hacen referencia a la escuela secundaria como a una instancia que se valora en sí misma, más allá de obtener o no herramientas y saberes utilizables en el futuro o como preparación para algo (que recordemos, tiene un carácter incierto).

Hace tiempo que en las investigaciones que desarrollamos con varios colegas encontramos que, así como persisten sentidos clásicos –entendiendo que la escuela es vista tanto como parte de un aprendizaje para el futuro que amplía la posibilidad de tener un trabajo como posibilidad para continuar estudios superiores– las y los jóvenes enfatizan cada vez más en otros aspectos (Núñez y Litichever, 2015). La escuela es así resignificada como lugar para los aprendizajes concretos o como espacio de aprendizajes ligados al estar con otros, al pasarla bien, a socializar. La pérdida de especificidad del mundo del trabajo no es vivida como algo necesariamente negativo, sino que enfatizan en la orientación positiva de los aprendizajes; una experiencia que ensalza lo que brinda, que se hace fuerte en las posibilidades de vinculación intra e intergeneracionales. El hincapié en la posibilidad de disfrutar de la experiencia, de contar con elementos para desenvolverse, en lograr adquirir un estilo o de disfrutar socializar y relacionarse con otros en el espacio escolar.

Aun a riesgo de señalar caminos ya transitados, es preciso señalar que la experiencia de las nuevas generaciones se encuentra atravesada por la constatación de que sin el título no alcanza, pero que el título no garantiza nada. Al mismo tiempo, casi como fenómeno contradictorio, es plausible señalar que persiste cierta idea de progresión; lo que podemos llamar una pulsión igualitaria, un afán por parecerse a otros, lograr un futuro mejor, poder convertirse en alguien distinto (e igual a las y los demás).

«¿HAY ALGUIEN AHÍ?»: QUÉ ES HACER ESCUELA HOY, EN ÉPOCA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Entre los múltiples memes que circularon estos meses, me llamó muchísimo la atención uno que elaboraron estudiantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS): una universidad relativamente joven, creada a principios de los años noventa del siglo XX y ubicada en la zona noroeste del Gran Buenos Aires. En el meme, viralizado a partir de un *tuit* de Cecilia Anigstein (investigadora-docente de la UNGS), un estudiante, todavía metido en su cama, responde a su teléfono celular: «Sí profe, se escucha» (ver Figura 1).²

2. Véase el tuit del 26 de junio de 2020, en <<https://twitter.com/cecilianigstein/status/1276367791743021056?s=09>>.

Figura 1. Meme elaborado por estudiantes de la UNGS.



Efectivamente, luego de una primera etapa de adaptación a la novedad, de entusiasmo por preservar el contacto, la relación, el vínculo –o, mejor dicho, por sostener una conversación, tal como planteó Inés Dussel (2020) en un *webinar* organizado por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba que logró una enorme circulación; posiblemente porque brindó pistas y guías allí donde casi nadie sabía cómo moverse–, se percibe cierto cansancio y estancamiento en las dinámicas.

Como parte de ese nuevo género que surgió al calor de la pandemia y que podemos definir como *notas sobre escuela y educación*, en una nota que escribimos con Diego Gurvich (Núñez y Gurvich, 2020), quien fue director Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, señalamos que el ASPO exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados: la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad y, por lo tanto, buena parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente –y también del oficio de estudiante–. Durante este tiempo hemos hablado mucho sobre la visibilización de la desigualdad que esto trajo aparejado; de hecho, quizás uno de los pocos aspectos positivos de la pandemia es que la discusión sobre la educación acaparó lugar en la agenda pública. La pandemia y los relatos de docentes y estudiantes. Desde la maestra rural que va pasando casa por casa para dejar las actividades enganchadas en el poste

de alambre o la tranquera hasta la foto de los chicos en la casa precaria haciendo arte en el piso de tierra, pasando por relatos de ansiedad de los estudiantes.

La pandemia deja en evidencia las desigualdades preexistentes que señalamos más arriba: la desigualdad en la respuesta (qué hacen los sistemas educativos de cada provincia, qué hacen las escuelas, qué hacen las y los docentes) y la desigualdad en el acceso a esa respuesta. Hablamos, por ejemplo, del problema de conectividad que la discontinuación de programas educativos que caracteriza a nuestro país dejó en evidencia. Pero sobre este problema se suman otros: la falta de dispositivos, la precariedad de las formas de conexión, el no contar con espacios donde realizar actividades, con acompañamiento, con referencias, con materiales. La escasa interpelación de la política educativa a familias desbordadas que aparecen poco como destinatarias. Estoy pensando, fundamentalmente, en quienes no poseen aquellos saberes valorados por la cultura escolar, pero también en la necesidad de referencias adultas por fuera de lo familiar y los docentes, como tutores virtuales, y en lugares en los que los adultos también puedan acceder a recursos para acompañar estos procesos.

La adaptación a plataformas digitales, clases virtuales y ejercicios de lo más variados, a la vez que nos permitió reconocer que algunas cuestiones son factibles e interesantes de aplicar, revalorizó al espacio escuela con su gramática que muchas veces cuestionamos y que se nos presenta como un ámbito imprescindible. De un modo que no esperábamos la pandemia supuso una revalorización de la tarea docente y de la escuela como espacio de socialización.

La situación es muy diferente de acuerdo al nivel y todavía muy desigual de acuerdo al lugar del territorio, género, clase social y otros múltiples clivajes. No está de más recordar las diferencias que se magnifican mientras intentamos sostener la continuidad educativa, así como la necesidad de ser cuidadosos con la idea de la tecnologización de la educación. Una primera cuestión es que las tradiciones y necesidades son muy distintas de acuerdo al nivel. En segundo lugar, es preciso enfatizar que en la virtualidad se reflejan aquellos claros oscuros que las escuelas tenían y que el rol del equipo directivo y las estrategias docentes resultan claves –tanto como las orientaciones de las políticas educativas sobre qué se espera para cada rol–. Lo que pasa en la escuela presencial se traduce de modo similar a las experiencias virtuales. Por lo general, quienes tienen más dificultades para conectarse son a la vez aquellos que venían teniendo peores infraestructuras escolares. Finalmente, es preciso insistir una y otra vez en los vínculos inter e intrageneracionales. Vínculo en relación a la construcción de autoridad, que es ante todo una posición que hay que ganarse. Y por lo tanto es momento de preguntarse cómo recuperarán autoridad las y los docentes, de qué forma se reconstruirá ese vínculo. Tanto o más importante será pensar, retomando a Arendt, qué tipo de mundo le presentarán a las nuevas generaciones y cómo evitar salir de un cuadradito de plataforma virtual que desdibuja lo privado, lo público y lo íntimo.

La pandemia trajo otra mala noticia: la constatación de que hace tiempo que predomina la diversificación en las estrategias de unas escuelas que buscan orientarse a los públicos que acceden, aspecto que tiene relación con la pérdida

de potencia del «sistema» que como estrategia de conjunto ofrecería idealmente oportunidades similares a todos, independientemente del espacio institucional que habiten. Asimismo, ya estábamos atravesados por una constelación de temporalidades (Dussel, 2017). No me refiero únicamente a las tensiones entre la lógica de la gramática escolar de carácter analógico y otra tecnológica, de signo digital (Welschinger Lascano, 2017); sino a que en las escenas escolares convivían distintas temporalidades (artefactos escolares más clásicos que se actualizan –un instrumento musical, escribir una carta a puño y letra, el pizarrón– junto a celulares, netbooks y Youtube, en el desafío de combinar lo analógico y lo digital) (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). En la pandemia el teléfono celular adquiere cada vez más funciones y utilidades, siendo el dispositivo estelar.

¿En qué tenemos que enfatizar? ¿Cuántas reinenciones aguanta un sistema ya fragmentado en el que la descentralización opera como ampliación de las desigualdades? Esta coyuntura deja una pregunta urgente acerca del comportamiento de nuestro federalismo, la distribución de recursos, la distribución de vacantes entre el subsistema público y el de gestión privada, los incentivos presupuestarios (un conjunto de intervenciones de Alejandro Morduchowicz nos ilustraron sobre estas definiciones).³ Es momento de reponer la pregunta por un financiamiento que no podrá abarcarlo todo, pero que requiere de iniciativas y consensos sobre qué prioridades enfrentar y cómo construir igualdad priorizando a los más desaventajados, que son precisamente quienes menos voz tienen en la definición de las políticas educativas.

TENSIONES ENTRE LA VIEJA Y LA NUEVA ESCUELA

La escuela es una de las instituciones que quizás con mayor fuerza nos remite a nuestro pasado. Muchas veces añoramos nuestros tiempos escolares (que, en realidad, es añorar lo jóvenes que éramos). Esto me recuerda a un diálogo que Vivian Gornick (2017) narra en *Apegos Ferozes*: el libro en el que cuenta la relación de acercamiento y distancia que tuvo con su madre, esa figura anclada en otro tiempo y que «lo único que odia es el presente; en cuanto el presente se hace pasado, comienza a amarlo inmediatamente».

El pasado escolar no puede funcionar como anclaje; ni es factible pretender cambiarlo todo, adaptarse a plataformas que aportarían novedades a la carta. Se trata de pensar el presente que nos toca para proyectar futuros más venturosos. Precisamos de una nueva hoja de ruta que pase fundamentalmente por recuperar la potencia de construcción de un tiempo diferente. En un hermoso libro titulado *En defensa de la escuela*, Simons y Masschelein (2014) enfatizan que estar en la escuela es precisamente tener tiempo libre, en tanto pone en suspenso el peso del orden social, las tareas y roles que deben realizarse en otros espacios como el trabajo y la familia.

3. Véase, por ejemplo, Morduchowicz (2020).

El tiempo *durante* el coronavirus puede darnos claves para pensar el tiempo *post* coronavirus y la necesidad de resignificar el tiempo de escuela –que se caracterizaba en sus inicios por su carácter propedéutico y por su orientación privilegiada hacia la educación de las elites y sectores medios (y en menor porcentaje los pobres meritorios) y que lleva décadas en discusión ante el aumento de la cobertura–. Asimismo, e incluso en aquellos escenarios escolares en los que mayores dificultades existen, la escuela se convierte para muchas y muchos jóvenes en un buen lugar para estar. Los procesos no son lineales, están plagados de tensiones, marchas y contramarchas: avances en la expansión de derechos conviven con la persistencia de modos tradicionales de pensar la construcción de autoridad, con miradas que criminalizan a las y los jóvenes, con formas impregnadas en el hacer cotidiano que implican procesos de construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas que producen desigualdades. El movimiento LGBTI+ ha llamado la atención sobre estas situaciones en nuestros países, ya que, a pesar del logro de las leyes de reconocimiento de derechos y de mayores posibilidades de expresión en el sistema educativo, sus experiencias se encuentran signadas, muchas veces, por procesos de discriminación y estigmatización que llevan a su exclusión. Aun así, las y los jóvenes, con sus propios ritmos y dinámicas, valoran el espacio de encuentro en la escuela.

En estas semanas comenzamos una encuesta virtual con estudiantes de los últimos años del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. No son resultados representativos estadísticamente y todavía están en procesamiento, pero algunos datos muestran que ellas y ellos señalan que lo que más extrañan de la escuela es estar con amigos y compañeros; les preocupan las viandas; sienten que en la virtualidad aprenden menos que en la escuela; resaltan que a futuro van a ser importantes las clases de apoyo y contar con dispositivos electrónicos. Destacan que les gustaría contar con aulas y espacios más amplios y que quieren «una escuela igual a la que teníamos antes de la pandemia». Sus repuestas marcan la preocupación por los contenidos y los recursos, por la dinámica de sociabilidad en un escenario de post pandemia que no será sencillo y que requerirá de pensar en soluciones innovadoras en un contexto de restricciones presupuestarias.

Los vínculos son centrales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Vínculos entre estudiantes y docentes y entre pares. Vínculos que se presuponen amorosos. El beso de la maestra al salir de la escuela, los abrazos, la situación del *estado de la esquina* como expresión de un momento en el que los estudiantes «se adueñan de su tiempo», relativamente desestructurado, con actividades que se superponen y cuyos ritmos corporales varían sustancialmente al sonar la campanada de ingreso a la escuela, desapareciendo los gestos desgarbados, los gritos y alaridos, dando inicio al «estado del estudiante» (Mc Laren, 1995). Ese retrato, quizás algo lineal, se ha ido desdibujando. Si bien persisten algunos de sus trazos, hoy son otras las maneras de apropiarse del espacio escolar, en parte por los intentos, desde la política educativa, de la planificación de un tiempo móvil y flexible para quebrar la uniformidad y también porque se desdibujan el adentro y el afuera escolares. Pero fundamentalmente porque las formas de habitar las escuelas son otras: muchos jóvenes transitan por el espacio escolar con una

permanencia nómada y con tiempos atemporales, en tanto a veces se eterniza y de forma imprevista se acelera, combinándose diferentes tiempos en simultáneo (Armella y Dafunchio, 2015).

¿Cómo serán entonces esas formas? Resulta quizás algo poco innovador, pero es preciso evitar la tentación de decir que la escuela no sirve. Las y los jóvenes quieren que la escuela vuelva a ser como antes, esa escuela que tanto criticamos por la persistencia de una gramática escolar rígida. Habrá que reconstruir sus cimientos para desde allí pensar los cambios y no al revés.

En este escenario surgen preguntas inquietantes: ¿cómo preservar la promesa de la puesta en suspenso de un orden social, de un tiempo escolar *otro*, cuando hay una mirada permanente sobre el hacer docente? Las y los jóvenes hablan de sus amigas y amigos y de sus compañeras y compañeros. Pero también de adultos que están ahí presentes, que se dan cuenta de sufrimientos y maltratos, que reconocen cuando alguien quiere hablar o estar en silencio, que ayudan a descubrir aquello que se desconocía.

La escuela es *-¿era?*– el lugar en el que decir lo que no se puede en otros ámbitos, aun a riesgo de ser sancionado. La escuela era *-¿es?*– uno de los pocos ámbitos sociales en los que la dinámica de sociabilidad es más amplia. Los estudiantes secundarios pueden protestar. Pueden sentir que se aburren porque hay escuela. Pueden percibir que perdieron el tiempo en una clase o que vivieron un tiempo vacío porque hay otras cosas que también pasan y que tornan gratificantes otros momentos. Pueden enamorarse y desenamorarse porque se encuentran. Claro que uno puede enamorarse virtualmente, lo sabíamos (antes era por cartas que demoraban meses en llegar, ahora por Instagram o plataformas de citas). Pero en algún momento ocurría el encuentro. Muchas y muchos (y, cada vez más, muchos) necesitan de la escuela como lugar donde ser.

Posiblemente la hoja de ruta a construir –o que esperamos la política educativa esté pensando– requiera de sostener la experiencia escolar más que de preocuparse por un calendario de ciento ochenta días. Una experiencia escolar que se sostenga en encuentros en escuelas y otros espacios virtuales y presenciales más allá del edificio escolar (clubes, bibliotecas, calles). Queda por delante el enorme desafío para la política pública de establecer prioridades, de formar docentes para los nuevos escenarios, de lidiar con trayectorias intermitentes o tambaleantes (tal como se venía haciendo, pero ahora frente a tendencias que se profundizan). Será allí donde haya que sostener y volcar recursos, establecer prioridades, conformar equipos interdisciplinarios. Así como había que testear, rastrear y aislar; habrá que rastrear para integrar.

La educación se trata de muchas cosas. Una no menor es la posibilidad de salir del lugar en el que uno está. Los grupos de cercanía darán apoyo y contención; las organizaciones seguirán construyendo una trama solidaria; intentaremos que la gente no viaje tanto, que compre en el negocio del barrio, que no camine más de tantas cuadras. Son planteos fantásticos, pero no válidos para la educación, que tiene como promesa implícita la oportunidad de convertir a alguien en aquello que no es. La posibilidad de salir de distintos lugares, de encontrarse con otros que son diferentes. Para ello las y los estudiantes y sus familias plantean estrategias: viajan, se mudan,

se inscriben en un tipo de escuela, buscan torcer aquello que pareciera como destino escrito. La posibilidad del encuentro, del intercambio de visiones sobre el mundo, de conocer otros espacios resulta esencial para sostener la premisa igualitaria.

Ojalá pronto podamos, nuevamente, aburrirnos en el acto escolar mientras imaginamos cómo resignificarlo el próximo año; conversar y compartir mates con yerbas de dudosa procedencia en la sala de profesores; vernos en instancias de formación docente; juntarnos en la puerta de la escuela a fumar mientras continuamos imaginando futuros posibles e igualdades por venir.

BIBLIOGRAFÍA

Ansaldi, Waldo

2000 «La temporalidad mixta de América Latina, una expresión de multiculturalismo», en Silveira Gorski, Héctor (ed.), *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Trotta, pp. 167-183.

Armella, Julieta y Dafunchio, Sofía

2015 «Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: sobre las(nuevas) formas de habitar la escuela», en *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 36, n° 133, pp. 1.079-1.095, octubre-diciembre <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015140391> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Dussel, Inés

2017 «Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina», en *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, San Luis de Potosí (México) 20-24 de noviembre*, pp. 105-126.

2020 *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro

2007 *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés y Trujillo Reyes, Blanca Flor

2018 «¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela», en *Perfiles Educativos*, vol. XL, Número Especial, pp.142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182> [Consultado el 30 de julio de 2020].

Gornick, Vivian

2017 *Apegos feroces*, Madrid, Sexto Piso.

Gurvich, Diego y Núñez, Pedro

2020 «Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa», en *la vanguardia digital*, 10 de junio. <http://www.lavanguardiaigital.com.ar/index.php/autor/pedro-nunez-y-diego-gurvich> [Consultado el 31 de julio de 2020].

McLaren, Peter

- 1995 *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo Veintiuno.

Morduchowicz, Alejandro

- 2020 «Lainversioneducativeintiemposdepostpandemia», en *Enfoque Educación (BID)*, 29 de mayo. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inversioneducativapostpandemia/> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

- 2015 *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, GEU-Clacso.

Pineau, Pablo

- 2001 «¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es la educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupó”», en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Pinkasz, Daniel y Núñez, Pedro

- 2020 «¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI», en Pinkasz, D. y Núñez, P. (comps.), *I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe*, San José de Costa Rica, Flacso (en prensa).

Romero, Claudia

- 2020 «La escuela: del fracaso a la catástrofe», *webinar* organizado por La Usina Social, 10 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=mQRMMaoNmMg> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Sennett, Richard

- 2008 *El artesano*, Barcelona, Anagrama.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, Flavia

- 2007 «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes «La escuela secundaria en el mundo hoy» Fundación Santillana, Buenos Aires, 28-30 de mayo. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Welschinger Lascano, Nicolás

- 2017 «Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, n° 55, noviembre, pp. 51-77. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0448_04.pdf [Consultado el 31 de julio de 2020].

Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente

Alejandra Birgin

VIVIMOS UN TIEMPO EXCEPCIONAL, QUÉ DUDA CABE. La pandemia y la definición del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) sorprendieron al sistema educativo en los inicios de su ciclo lectivo, privándolo de esos organizadores concretos con los que se construyó, sembrados a lo largo de todo el territorio argentino: los edificios escolares, sus aulas.

Frente al desconcierto inicial, una búsqueda precipitada de alternativas varias fue la respuesta urgente de las y los docentes y directivos, mientras se preguntaban: «¿Habrà escuela? ¿Cuàndo? ¿Còmo serà?». Pusieron cuerpo y alma para que haya escuelas. El Estado nacional y los provinciales salieron en la emergencia a proporcionar múltiples herramientas para que la propuesta escolar no se interrumpa, para que Continuemos Estudiando.¹ En muchos casos, la alternativa fue una experiencia abrupta de digitalización, en otros casos pusieron a disposición sus saberes y recursos para ensayar formas de vincularse a distancia. Apelando a veces a la hiperexigencia, a veces a una propuesta que buscaba «espejar» la escuela, no dejaron que ella se ausente.

En este texto² intento acercar registros y reflexiones en tiempo real de algunos avatares de ese proceso complejo, sus tensiones, vaivenes e interrogantes, poniendo la lente en la formación docente inicial en un territorio específico, el de la Provincia de Buenos Aires. Aunque el sistema de formación de docentes está constituido por un conglomerado de instituciones del nivel superior (institutos de educación, universidades, profesores populares), aquí me ocuparé de algunos problemas y tensiones que la pandemia visibiliza y produce en las instituciones mayoritarias, los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD).³

El desarrollo de la argumentación que propongo comienza con algunos datos acerca del estado de situación de la formación docente a inicios del 2020 en la

1. Este es el nombre de la plataforma de contenidos educativos de la Provincia de Buenos Aires para acompañar el Programa de Continuidad Pedagógica de los y las estudiantes.

2. Agradezco a Malena Charovsky y Pablo Bana sus comentarios a este artículo.

3. En este texto, en la misma expresión incluimos también a los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT).

Provincia de Buenos Aires. Continúa con breves pinceladas sobre el inicio del ciclo lectivo en condiciones de pandemia y aislamiento, con una especial mirada en sus estudiantes y algunas líneas que, en ese devenir, interpelan a la formación docente. Finalmente, se presentan algunas reflexiones e interrogantes acerca de la formación docente en la pospandemia.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA MATRÍCULA CRECE

En un proceso que se desarrolla fuertemente desde hace tres décadas, en Argentina se incrementó y popularizó la matrícula del conjunto de la educación superior, proceso que se aceleró con la creación de nuevas universidades y con la obligatoriedad de la escuela secundaria.

El derecho a la educación superior, consagrado por la CRES 2008,⁴ fue adquiriendo intensidad en los debates a diferentes escalas. Allí confluyen, no sin contradicciones y disputas, políticas estatales, demandas sociales, dinámicas territoriales, tendencias globales y esfuerzos subjetivos (Birgin, 2018).

En la formación docente, hasta el año 2015, las políticas públicas produjeron una serie de condiciones para que ese derecho colectivo se concrete a través de programas de becas, la creación del cargo de Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles o el programa Conectar Igualdad, entre otros. Desde 2016, estas líneas fueron desmanteladas progresivamente.

En la Provincia de Buenos Aires, en el año 2001, la matrícula de los institutos superiores era de 122.832 estudiantes; en 2019 se había duplicado (242.448 estudiantes). Para el mismo período, la cantidad de instituciones pasó de 531 a 624, es decir que crecieron menos del 20%.⁵ Así, en muchos casos, el crecimiento de la matrícula se resolvió sobre las espaldas institucionales, solo adicionando cursos y haciendo las aulas más numerosas.

El aumento de la población estudiantil la hizo más heterogénea, con una presencia importante de sectores populares, personas con trayectorias formativas diversas y también con un perfil etario variado.⁶ Muchas de esas personas tienen trabajos informales y discontinuos, son jefas o jefes de hogar, y estudiar en el nivel superior es un sueño personal postergado a la vez que

4. La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en el año 2008, definió a la educación superior como «un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados».

5. Fuente: Estadística Educativa Anual (Relevamiento Anual), Serie histórica 2001-2019, Dirección de Información y Estadística, Subsecretaría de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGcYE).

6. La heterogeneidad de los y las jóvenes que acceden a los institutos coincide con lo que sucede en las universidades que comparten el territorio provincial. Estos fenómenos también están ligados a la accesibilidad por la distribución territorial, hecho que se potencia en el caso de los institutos (Rinesi, 2015).

una experiencia inaugural en sus familias. El derecho a la educación superior se fue haciendo un lugar, en diversas instituciones, impulsado por grupos de profesores y por centros de estudiantes activos. La foto adjunta muestra el cartel que preside desde 2016 el patio del Instituto N° 50 de Berazategui.

Figura 1.



LO QUE NADIE PODÍA IMAGINAR: ARRANCA EL AÑO CON PANDEMIA Y AISLAMIENTO OBLIGATORIO

La irrupción abrupta del ASPO ocurre cuando los ISFD estaban (según su calendario académico) terminando los talleres de inicio (con los que se recibe a las y los estudiantes ingresantes) y desarrollando las mesas de exámenes.

En las tres semanas que transcurrieron hasta el comienzo del conjunto de las clases (en la tercera semana de abril) se produjeron, entre la incredulidad y la angustia, procesos vertiginosos para intentar terminar lo posible de lo inconcluso (los talleres de inicio) y también para preparar algo que es, a la vez, inédito e incierto: nadie puede afirmar cuánto durará, si se trata de un mes o del año entero. Así, los equipos docentes, los centros de estudiantes y las autoridades empezaron a trabajar para diseñar un tiempo (sin precisión) de formación no presencial.

Lo hicieron desde condiciones heterogéneas, en algunos casos muy adversas a los desafíos que plantea el nuevo contexto. Vale aclarar esto para pensar las situaciones institucionales de docentes y estudiantes. En particular, las de las y los ingresantes, a quienes la pandemia toma en el inicio de un proyecto de vida atravesado por necesidades concretas, a veces muy urgentes y precarias.

El aislamiento intensificó las tareas de las instituciones formadoras (con sus pliegues, intersticios y también desacuerdos), se debió buscar tecnologías

adecuadas para el distanciamiento social obligatorio que a su vez permitieran abordar la diversidad de situaciones que su especificidad les planteaba: formar docentes, es decir formar adultas y adultos que se deberán responsabilizar de la transmisión social de las culturas a las nuevas generaciones.

Adjuntamos dos fotos que, de algún modo, condensan la dramaticidad del momento que vivimos: son de un edificio que iba a inaugurarse el 30 de marzo para el ISFD N° 41, construido por el Municipio de Almirante Brown. Ante la emergencia sanitaria fue transformado en un hospital para alojar a pacientes con covid-19. Una imagen es del frente, la otra del espacio que estaba destinado a funcionar como aula.

Figuras 2 y 3. ISFD N° 41 transformado en hospital de emergencia.



El ASPO y las condiciones de vida: iniciativas institucionales y gestos de cuidado

En 2007 se había creado una Red Nacional de Institutos Superiores de Formación Docente, ofrecida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con el objeto de armar un espacio nacional de encuentro y colaboración entre institutos. Cada uno disponía de un nodo en la Red, con un sitio web y un campus virtual. En la Provincia de Buenos Aires, la mayor parte de los ISFD fue construyendo un sitio web que favorecía la comunicación de información institucional, actividades o materiales, aunque con el tiempo la decisión sobre en qué plataforma trabajaban quedó librada a las iniciativas de cada institución. A comienzos del 2020, la mitad de los institutos de Buenos Aires estaban inscriptos en la Red, otros optaron por distintas plataformas y unos pocos (5%) tenían una muy baja apropiación de medios tecnológicos.

En el contexto de iniciativas del nuevo gobierno, y muy potenciada por el aislamiento obligatorio, la Red del INFD recobró vida. Hoy, el 70% de los ISFD de la provincia están inscriptos allí. Pero sobre todo, su vitalidad se observa en el número de usuarios activos (docentes y estudiantes) dentro del campus virtual, que se triplicó y más en apenas cuatro meses (pasó de 26.968 en

marzo a 89.386 usuarios en junio). Del mismo modo, de las 13.904 aulas virtuales que había en uso en marzo, se pasó a 27.990 en junio. Son números que indican una adhesión significativa, una búsqueda por parte de docentes y equipos de conducción por reponer un espacio-otro para el funcionamiento institucional.

Ahora bien, la accesibilidad material⁷ se convirtió en el primer y más urgente problema para las y los estudiantes y, también, para un grupo considerable de enseñantes. Que en los ISFD buena parte de la formación suceda en la virtualidad le dio visibilidad a las limitaciones concretas con las que muchos estudiantes transitan la educación superior.⁸ Así, en algunas familias se distribuyen horarios para el uso de la única computadora, en otras el costo del consumo de datos obliga a establecer prioridades,⁹ o se dispone de un único celular (y solo cuando regresa de trabajar quien lo tiene), entre otros problemas. Es decir que resolver la conectividad (cuando se logra) no alcanza para atender la variedad de dificultades que se presentan respecto de la accesibilidad material. Además de visibilizar la desigualdad, estas situaciones limitan algunas alternativas de formación: por ejemplo, a algunos estudiantes se les hace imposible programar horarios para participar de encuentros sincrónicos.

Ciertas instituciones armaron apoyos alternativos. Por ejemplo, el ISFDyT N° 55 de Escobar implementó un proyecto llamado «En la librería de tu barrio» como una opción que permite a las y los estudiantes acceder a la bibliografía con la que cada espacio curricular trabaja. Para ello, a través del profesor y el delegado de cada curso, se generó un vínculo con la librería o fotocopiadora del barrio donde viven, a la cual le envían por correo electrónico los archivos que necesitan. Así obtienen los materiales en formato papel, retirándolos de los locales de cercanía o recibéndolos en sus domicilios.

En otros institutos (como el N° 29 de Merlo) se armaron redes de sostén a partir de la colaboración de estudiantes del último año de carrera, que acompañan a quienes ingresan. Así, ante clases muy numerosas, algunos profesores promueven grupos de WhatsApp de no más de quince integrantes donde las y los estudiantes que están cursando las materias finales orientan y ayudan «a los recién llegados» frente a las dificultades e inquietudes que un ingreso interrumpido provoca.

Cuando las escuelas o los institutos funcionan regularmente, ofrecen la posibilidad de la «suspensión» temporaria de las condiciones de origen, al poner

7. Entendemos acá por accesibilidad material tanto la conexión a internet como disponer de herramientas (computadoras, netbooks, ipad, celulares, etc.) que permitan sostener una cursada virtual.

8. ETO (Estudiantes Terciarios Organizades) realizó una encuesta a 5.000 estudiantes de nivel superior en el mes de abril. Los resultados muestran que el 98% de ellos cuenta con celular (aunque el 25,4% no puede descargar nuevas aplicaciones) y que el 38,6% de las y los estudiantes no tiene acceso a una computadora.

9. La Plataforma del INFD, al incrementar sus usuarios, pasó a consumir datos. Es un tema de constante reclamo entre docentes y estudiantes, aún pendiente de solución.

a disposición de sus estudiantes un tiempo distinto al que ofrece la vida social (Simons y Masschelein, 2014), no atado a la urgencia, a lo doméstico, a la subsistencia. En esta virtualidad masiva y forzada, por el contrario, las condiciones materiales de las existencias aparecen indiscriminadas de las condiciones de formación. La desigualdad marca las condiciones de estudio en el confinamiento. Más aún, el pedido de Módulos de alimentos (bolsones de comida) por parte de los y las estudiantes (inérito en el nivel superior) desnuda cómo impactan la pandemia y el aislamiento en sectores que estudian a la vez que tienen trabajos precarizados.

En la recepción a las y los ingresantes a los institutos, se trata de buscar la afiliación institucional e intelectual (de insertarse en la nueva institución, de comprender sus códigos, de dominar sus rutinas, de reconocer las exigencias implícitas, de identificar las propias creencias epistémicas): la adquisición progresiva de un nuevo estatuto (Bécharde y Bédard, 2009; Coulon, 2005). En este contexto, ese proceso se modifica y complejiza. Muchas de las herramientas disponibles para llevarlo a cabo no solo no están sino que tampoco responden a las demandas de la nueva situación.

Es allí donde muchos ISFD ofrecen redes de inserción afectivas y simbólicas que acompañan y sostienen en este tiempo de vulnerabilidad extendida diversos modos de aproximación a la institución formadora. En el marco de una socialidad estudiantil debilitada (Carli, 2012), pareciera que lo primero que se tejía fueron distintos medios para sostener los vínculos. Son un abanico de iniciativas institucionales que construyen gestos de cuidado.

A pesar de los puentes y redes que construyen muchas instituciones, las condiciones precarias (agravadas por la pandemia) también inducen a tomar decisiones más radicales. Así, algunos estudiantes ingresantes decidieron postergar su proyecto de formación de este año. Dice Juana: «Como sea, tengo que conseguir algo para mantener a mis hijos, eso va primero». Agrega Claudia: «Cuando me toca el celu a mí, ya no doy más». También el cambio de las condiciones provocó deserciones. Hay estudiantes que dicen: «Yo me inscribí en una carrera presencial, no en esto».

Fotos de época y reflexiones pedagógicas

A partir de mayo, junto a referentes de veinticinco ISFD, se inició el proyecto Fotos Viajeras¹⁰ con el objeto de rescatar imágenes de las múltiples formas en las que el estudio tiene lugar para los y las estudiantes de los institutos en tiempos de pandemia. La propuesta fue tomarse fotografías estudiando, haciendo foco en las formas y los espacios de estudio para presentar(nos), mirar(nos) y reflexionar acerca de las particularidades de este tiempo, donde las condiciones de estudio se entranan con la vida cotidiana de modos inéditos.

10. Fotos Viajeras es un proyecto impulsado por la Dirección de Formación Docente Inicial en el marco de las políticas estudiantiles.

El espacio así creado invita a estudiantes y docentes a observar con detenimiento, a pensar qué dice la foto y también qué calla, aquello que el o la estudiante quiere mostrar, aquello que se deja ver y aquello que se insinúa, lo que no quiere ser mostrado –y sin embargo se filtra–. Dice Anabella: «En la mayoría de las fotos estamos estudiando pero sabemos que lo que está oculto en esos registros son los ruidos de la casa, la tele prendida reproduciendo los dibujitos que entretienen a nuestros hijos, e incluso nuestra preocupación por los textos que debemos leer y las comidas que tenemos que cocinar».¹¹

Las fotos muestran cómo con la domestización de la escuela¹² –y de la educación superior– que produce la educación virtual en confinamiento, se borran los límites entre lo privado y lo público, se alteran las variables de tiempo y espacio. En estas condiciones las estudiantes mujeres (amplia mayoría en las carreras de formación docente) relatan las responsabilidades simultáneas de atender a los hijos y su escolaridad, hacer las tareas del hogar y a la vez que recortar algún tiempo-espacio de estudio propio.¹³ Cuenta Brenda: «Me saqué fotos dando de mamar y estudiando. Es el único modo que tengo de leer tranquila: dando la teta».¹⁴

Poner las fotos «sobre la mesa» convoca a reflexionar acerca de algunas transformaciones tanto de la formación docente en curso como de las aulas y escuelas en las que estas muchachas y muchachos enseñarán. Conviven, en esas escenas, nuevas y viejas tecnologías: cartuchera, carpeta, celular, computadora, textos impresos, resaltadores. Lo analógico y lo digital forman parte de la misma mesa. En muchas imágenes se ven las computadoras de Conectar Igualdad, recuerdo de políticas de Estado pasadas que aún hoy permiten achicar la brecha digital.

Pero las fotos viajeras también abrieron otros caminos de reflexión. La dimensión territorial tiene un peso clave en las trayectorias de formación docente, tanto en términos físicos (por la distribución geográfica de las instituciones) como simbólicos (por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares), pero no ha sido suficientemente abordada en los estudios sobre formación docente (Charovsky, 2013).

¿Qué sucede hoy en el contexto de aislamiento con la dimensión territorial? Paradojalmente, el distanciamiento social ha abierto otras puertas, ya que son otras las fronteras. En las mesas de intercambio de Fotos Viajeras, hubo quienes al ver fotos de los lugares que habitan otras y otros estudiantes de la provincia contaron que mediante esas imágenes conocieron espacios, modos de vivir el aislamiento o tipos de vínculos entre docentes y estudiantes bien

11. *Apuntes pedagógicos de la Formación Docente*, DGCyE, DPES, año 1, nº 00. <http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/educaci%C3%B3n_superior/boletin>

12. Véase Dussel, en este mismo libro.

13. Un estudio reciente acerca de la vida en los barrios populares del conurbano bonaerense durante el aislamiento revela una cartografía de trabajo discontinuado que afecta especialmente a las mujeres, tensionadas por la conciliación de trabajos domésticos y no domésticos (Maceira *et al.*, 2020).

14. *Apuntes pedagógicos de la Formación Docente*, DGCyE, DPES, año 1, nº 01. <http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/educaci%C3%B3n_superior/boletin>

diferentes a los que habitan. Es decir que la virtualidad –en el contexto de un proyecto que buscó qué mirar– abrió preguntas sobre la relación en (y con) los territorios. Este camino también requiere un análisis para pensar la formación que se viene.

Por último, Fotos Viajeras propone construir álbumes institucionales que constituyan una memoria gráfica de estos tiempos. Dos ideas rondan estos álbumes: por un lado, la construcción de archivos institucionales; por el otro, poner a disposición de diferentes grupos o instituciones un material para reflexionar e interrogar el estudio en este tiempo. Estas ideas produjeron debate, ya que están en tensión con una mirada edulcorada, que imaginaba mostrar en una sucesión de fotos los rostros del sacrificio y la perseverancia.

En muchas imágenes, escenas e intercambios anida la posibilidad de interrogar a las pedagogías, de abrir preguntas muy potentes en la formación de enseñantes que, a la vez que desnaturalizan, ayudan a pensar las instituciones de enseñanza como construcciones históricas. ¿Hay escuelas sin edificio? ¿Qué hace que una escuela sea escuela? ¿Qué tiene para dar la escuela (o el ISFD) que no ofrezca la virtualidad? ¿Qué aporta la virtualidad de nuevo? En tiempos de confinamiento obligatorio, abrir preguntas acerca de la enseñanza y las tecnologías resulta, además de inevitable, necesario.

Más allá de las condiciones materiales –a las que ya hemos hecho alusión–, nos preguntamos por la relación con el saber que construyen los y las estudiantes en la situación actual, novedosa tanto para ellos como para sus enseñantes. Como afirma Charlot (2007), el sujeto construye una relación con el saber en referencia a su historia, a sus expectativas, a sus antecedentes, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los demás. En la relación con el saber se ponen en juego relaciones con el mundo, con uno o una misma y con los otros. El contexto de ASPO supone en muchos casos una situación diferente. Los modos de relacionarse con los otros –que son un puente en la relación con el saber– implican requisitos de orden tecnológico pero también que el tiempo de trabajo compartido, de conversar con otros sobre un objeto de saber, requiera ser reinventado. Se trata de cuestiones que son pensadas y atendidas al mismo tiempo que suceden, preguntas pedagógicas en una época de encuentros que transcurren entre Zoom, videollamadas, clase virtuales y WhatsApp.

FORMAR(SE) PARA LA POSPANDEMIA: NUEVAS Y VIEJAS PREGUNTAS A LA FORMACIÓN DOCENTE

En condiciones endebles, con una economía en recesión producto de las políticas económicas implementadas en los años recientes y agravada por la pandemia, un Estado exhausto tuvo y tiene que hacer frente a múltiples urgencias. Está claro que en el área educativa, la posibilidad de atenuar las viejas y nuevas desigualdades que se presentan exige una fuerte inversión que garantice la accesibilidad material a herramientas que faciliten a todas y todos el estudio remoto.

Junto con eso, y pasada la primera etapa que tuvo como eje los distintos modos de sostener la conexión, esa urgencia hoy se trama con preguntas de orden pedagógico y didáctico que interpelan tanto la relación con lo que se venía haciendo en las instituciones de formación docente como las reflexiones acerca de la escuela y la enseñanza para las que nuestros estudiantes están siendo formados. Una de las cuestiones más fascinantes del trabajo en la formación docente es que construye, al mismo tiempo, las aulas de hoy y las aulas del mañana; las aulas en las que se estudia en el presente son espacios en donde se forjan las aulas por venir.

Entre las múltiples preguntas ligadas a los procesos de formación en tiempos de confinamiento, quizás las dos que resonaron más fuerte refieren a las preocupaciones por la organización curricular de la enseñanza¹⁵ y por el desarrollo de las prácticas y residencias.¹⁶

¿Vale la pena sostener la organización de la formación docente siguiendo la misma malla curricular? ¿Es imprescindible organizarla por disciplinas? ¿Cómo pensar esa pregunta en relación con el derecho a la educación superior? ¿Se puede diseñar esa enseñanza ofreciendo aulas virtuales por campos? ¿Cómo cambiarían las tareas de las y los profesores si así fuera? ¿Qué implican estas decisiones de orden curricular, en términos de la concepción de saber, a la hora de discutir la organización disciplinar y proponer un currículum integrado en lugar de uno agregado? Finalmente, ¿se trata de una discusión nueva?

Respecto de las prácticas (campo articulador del conjunto de la formación), la pregunta que insistía una y otra vez es si es posible desarrollarlas cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje transcurren en «escuelas sin edificio». ¿La presencialidad es una condición *sine qua non*? Más allá de la reflexión acerca de la idea misma de las prácticas, a veces tan pegada a su materialidad, ¿donde transcurren hoy las experiencias escolares? ¿Por qué no podría pensarse una residencia como ayudantía en el contexto de educación a distancia, una ayudantía que, a la par, reoriente la reflexión con los futuros enseñantes sobre los contenidos priorizados, sobre el uso de las tecnologías, sobre cómo sostener las trayectorias de infancias y adolescencias en este contexto extraordinario? ¿Por qué no se pueden pensar las prácticas como un espacio de trabajo solidario entre la institución formadora y la escuela aso-

15. Desde la Subdirección de Gestión Curricular se impulsó la propuesta de organizar los primeros años por campos. Esto implicaba ofrecer al inicio de la carrera un número más acotado de aulas virtuales con propuestas articuladas. Esas orientaciones quedaron plasmadas en el documento «Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan».

16. Desde la Subdirección de Gestión Curricular se produjeron dos documentos orientadores de la práctica en contexto de ASPO. Uno es la Comunicación N° 7, «Las prácticas docentes en la formación docente inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones. Los desafíos en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio». El segundo se elaboró luego de un proceso deliberativo, a través de la Mesa de Trabajo de Práctica, y se denomina «El campo de la práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica. Encuentros docentes y solidaridad en el contexto del ASPO».

ciada para construir y desarrollar juntos propuestas de enseñanza en el uso de tecnologías diversas? Quizás la pregunta que da más cuenta de la emergencia que vivimos, de lo inédito del prolongado aislamiento y de la incertidumbre sobre cuando será la vuelta a la presencialidad (su inestabilidad misma), es a la vez aquella que no podemos subestimar: ¿la formación recibida nos preparó para esto?

La pandemia precipitó y achicó la distancia entre el hoy y el futuro que «imaginábamos», ya sea con terror o ilusión (Rodríguez y Schuster, 2020). Se abren preguntas densas, legítimas, que no tendrían idéntica respuesta ni idénticos plazos si el contexto de pandemia y confinamiento no hubiera existido. Son preguntas que interpelan en el aquí y ahora, pero también apuntan a una pospandemia que aún no tiene fecha.

Sin embargo, no todo es inédito ni incierto. Nuestras convicciones acerca de la educación como un derecho o acerca de que la formación docente puede aportar a construir una sociedad más libre y más justa se reafirman, a la vez que la lista de preguntas es larga y atraviesa la tarea de enseñar para la cual formamos. En ese sentido, es una oportunidad para pensar y discutir sin renunciar a convicciones, pero a la vez sin dejar de interrogarlas. Se trata de transformar este tiempo que atravesamos en objeto de reflexión y producción de pensamiento pedagógico. No dejarlo pasar, apropiárnoslo para pensar desde la excepcionalidad aquello que por cotidiano hemos naturalizado.

Lo que ya es indiscutible (y que este contexto precipitó) es que toda propuesta de formación docente inicial en esta época¹⁷ exige incluir la virtualidad. Entendemos que, por un lado, todos las y los futuros enseñantes deben transitar alguna experiencia de formación a distancia en algún campo o disciplina de sus estudios. Por el otro, todas y todos deben contar con una formación sistemática que ponga en cuestión cierta fascinación ingenua con las nuevas tecnologías y ayude a pensar las interacciones y procesos que favorecen la cultura digital y sus soportes, así como los cambios, tensiones y posibilidades que puede abrir para promover otras enseñanzas.

Lo disruptivo de la situación es (también) una invitación a volver a mirar, a dialogar con viejas categorías y experiencias, a la vez que a construir otras nuevas para pensar la enseñanza y la formación. Es inevitable que nuestras instituciones alberguen preguntas. Necesitamos hacerlas colectivamente y garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que todas y todos puedan participar de esa conversación. Hace falta una conversación que se haga cargo de la honda preocupación por lo que sucede y, sobre todo, que apueste por la vida en común y el lugar que tendrán allí las escuelas y sus docentes.

17. Los diseños curriculares para profesorado de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires datan de 1999 (aunque en 2017 se actualizaron tres de ellos). Ninguno incorpora cuestiones de alta significatividad social en las últimas décadas, tales como las cuestiones de género, las relaciones con la cultura digital o los problemas medioambientales, mas allá de iniciativas de instituciones o profesores que las abordan en sus enseñanzas.

BIBLIOGRAFÍA

Béchar, Jean-Pierre y Bédard, Denis

2009 «Comprendre le monde des étudiants», en *id.* (dirs.), *Innover dans l'enseignement supérieur*, París, PUF, pp. 61-76.

Birgin, Alejandra

2018 «¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas», en Krichesky, Marcelo (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 29-46.

Carli, Sandra

2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Charlot, Bernard

2007 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Del Zorzal.

Charovsky, María Magdalena

2013 *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*, tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, junio. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4270> [Consultado el 30 de julio 2020].

Coulon, Alain

2005 *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, París, Economica-Antropos.

Dussel, Inés

2020 «La formación docente hoy, entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes» [video], mayo. <https://www.youtube.com/watch?v=1uh1FX4dUOo> [Consultado el 30 de julio 2020].

Maceira, Verónica *et al.*

2020 *El Conurbano en la cuarentena II. Informe del segundo relevamiento a referentes de los barrios populares del Conurbano Bonaerense en el contexto de aislamiento social obligatorio*, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, 22 al 26 de abril. http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?page_id=1614 [Consultado el 30 de julio 2020].

Rinesi, Eduardo

2015 *Filosofía (y) política de la universidad*, Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Rodríguez, Martín y Schuster, Mariano

2020 «Volvió la historia pero no sabemos adónde va», en Santucho, Mario *et al.*, *La vida en suspenso: 16 hipótesis sobre la Argentina irreconocible que viene*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Colectivo Editorial Crisis, pp. 115-122.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia

Adriana Fontana

INTRODUCCIÓN

La emergencia conmovió los cimientos del sistema educativo. Al comenzar el año 2020, en la provincia de Córdoba, contábamos con los lineamientos generales de la política educativa que habían sido planteados y trabajados en diferentes jornadas a fines del año anterior. En marzo de este año, en el marco de la Dirección General de Nivel de Educación Superior (DGES), se habían identificado las prioridades para la formación docente inicial, la formación docente continua y a la vez se habían trazado las principales orientaciones para la nueva etapa que se iniciaba. El cimbronazo nos ubicó en otro escenario y nos tocó crear.

La pandemia y el aislamiento preventivo obligatorio, con sus consecuencias, interrumpieron esas previsiones y obligaron a una revisión no solo de las propuestas planificadas sino de las relaciones interinstitucionales y de los vínculos que se construyen y tejen cotidianamente, que configuran las condiciones de posibilidad de las políticas educativas. A partir de allí todo fue ensayar, probar, discutir, proponer. De ello surgió una experiencia que buscamos poner en común. No se trata de una buena práctica, ni de un modelo a seguir. Es un ensayo de reflexión crítica sobre una práctica colectiva desarrollada en un ámbito institucional de una provincia argentina. Es una sistematización que busca identificar algunos puntos significativos en nuestro trabajo en el ámbito de las políticas públicas del sector educación.

Presentamos, entonces, una propuesta de formación docente diseñada y desarrollada frente al apremio de la pandemia, junto a algunas de las inquietudes y preguntas que fueron emergiendo al calor de dicha experiencia en torno al oficio de enseñar y la formación docente interpelados por las tecnologías digitales.

«Volveremos a unas aulas distintas a las de marzo. Habrá un regreso escalonado con protocolos sanitarios que no permitirán la asistencia de todos los chicos al mismo tiempo, con reglas de distanciamiento social», declaraba hace poco el Ministro de Educación de la Nación. En pocas palabras, anunciaba lo que nos cuesta escuchar. Las aulas no serán las mismas. El oficio docente tampoco, estos meses dejarán marcas, huellas, experiencias.¹

1. shorturl.at/kBG03

Hace unos años Simons y Masschelein, en su *Defensa de la escuela* (2014), desarrollaban un conjunto de operaciones que, desde una perspectiva pedagógica, «hace que una escuela sea escuela». En una línea similar, hace poco tiempo, Inés Dussel (2020b) interrogaba un meme que, parafraseando a Magritte (y su imagen de la pipa que no es una pipa), afirmaba que una computadora no es una escuela. Desafiante, la especialista cuestionaba esa certeza para concluir que «Quizás en el futuro, si mejora sus funcionalidades y sus envites, la computadora –o sus sucedáneos– pueda ser una escuela. Pero lo será si logra condensar algunos de los sentidos de la escuela: autonomía, alteridad, conversación intergeneracional, estudio como atención al mundo, calidad y cuidado de la presencia del mundo».

Quizás sea este un buen momento para sumar al debate la pregunta (nada novedosa, por cierto) por aquello que «hace» al oficio docente. En el aula física, en el aula virtual, en esta experiencia digitalizada que estamos atravesando, ¿qué es eso que *logra condensar algunos sentidos y constituye* al oficio docente? Dicho de otro modo, ¿qué elementos, rasgos, cuestiones no estamos dispuestos a resignar? A su vez, ¿qué es lo que se está moviendo, está cambiando y no deberíamos soslayar desde el campo de la formación docente?

La experiencia de formación docente que presentamos en este artículo es la desplegada en un Conversatorio y taller que denominamos «La clase en pantuflas». La iniciativa fue desarrollada en este tiempo de emergencia en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la provincia de Córdoba, como una de las expresiones de la política educativa provincial orientada a los docentes, para trabajar sobre los efectos del desconcierto producido por la pandemia. En el presente trabajo abordamos, en primer lugar, el contexto en el que surge la propuesta, luego el relato de la experiencia y, finalmente, las preguntas e inquietudes que resultan de ella hasta el momento.

1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA AGENDA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA²

En el marco de la política educativa de Córdoba, en el año 2008 se crea la DGES y en 2016 el ISEP. Las dos instituciones expresan la decisión de fortalecer las políticas educativas orientadas a la formación docente inicial y continua. Tienen el propósito de brindar a las y los docentes de toda la geografía provincial y de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo la posibilidad de iniciar o continuar sus estudios según los desafíos que enfrenta el oficio docente a lo largo de su desarrollo. Reconociendo que las transformaciones culturales del mundo en que vivimos interpelan el trabajo de enseñar, se pone énfasis en el vínculo entre la formación docente inicial y la continua.

2. Quiero agradecer a Ruth Gotthelf, secretaria académica del ISEP, por su ayuda especialmente en la escritura de este apartado y, también, por la paciencia y las lecturas y conversaciones que tuvimos hasta la entrega final del artículo.

En ese marco el ISEP se propone como lugar de estudio y encuentro entre colegas docentes. Se aboca a la producción y desarrollo de propuestas formativas tanto para docentes –ya sea en ejercicio o estudiantes en proceso de culminar su formación inicial– como para quienes se desempeñan –o aspiran a hacerlo– en otros roles institucionales con responsabilidad pedagógica. La oferta académica del ISEP se articula en distintas líneas de formación que hasta el momento han priorizado la formación de directores y supervisores; la actualización académica de los docentes; la especialización disciplinar de maestros del Segundo Ciclo de escuelas primarias; la formación de estudiantes que culminan sus trayectorias en institutos de formación docente junto a docentes noveles, entre otros. Además, se destina una formación sistemática en saberes de orden pedagógico general y didáctico-disciplinar específico que fortalezcan la responsabilidad de enseñar en las instituciones educativas inscriptas en las problemáticas del siglo XXI. Algunos de los ejes centrales que atraviesan todas las propuestas del ISEP son el trabajo sobre estrategias, recursos didácticos, herramientas teóricas y metodológicas para el diseño de las clases, etc., considerados desafíos de la transmisión del conocimiento en una cultura digitalizada.

Un eje central del ISEP desde sus inicios es el vínculo entre formación docente y cultura digital. La cultura digital es así tanto un objeto de estudio en diferentes propuestas de formación docente cuanto, a su vez, parte del «entorno socio-técnico poblado por artefactos» (Dussel y Trujillo Reyes, 2018: 147) que materializa una forma particular de la transmisión del conocimiento.

En relación con lo primero, el ISEP ofrece dos especializaciones: en Enseñanza de la Programación de la Informática, en colaboración con la Facultad de Astronomía, Matemática y Física (FAMAF) de la Universidad Nacional de Córdoba, desde 2016, y en Educación y Medios Digitales³ desde 2018. Esta propuesta surge dirigida especialmente a los docentes de las escuelas PROA, una escuela secundaria cuya orientación era el *desarrollo de software*. En 2019 se comenzaron a ofrecer algunos seminarios en Pensamiento Computacional, Narrativas Hipermediales, Redes Digitales y Sociales y Datificación de la Experiencia. Estas ofertas académicas convocaron a docentes de toda la provincia a estudiar sobre los medios y las tecnologías digitales.

A su vez, el ISEP sostiene en todas las propuestas la elección de la modalidad combinada como dispositivo pedagógico, que implica dar clases en aulas físicas y en aulas virtuales. Cabe señalar que es una decisión deliberada desde el inicio del ISEP que la cursada implique dominar o aprender (se ofrecen espacios para ello) los saberes que se requieren para desenvolverse y comprender los entornos virtuales. Así, las y los docentes que estudian o trabajan como profesores-tutores han elegido (aunque también han tenido que) formarse en esta modalidad.

La modalidad combinada, en el ISEP, se define por la articulación de acciones de estudio en espacios y tiempos físicos y virtuales. Las aulas físicas están

3. Cabe reconocer y agradecer a Inés Dussel, quien asesora al equipo y colabora en esta Especialización, y más indirectamente en la de Tecnologías Digitales.

en los Institutos de Formación Docente Asociados (IFDA) ubicados en distintos lugares de la provincia. Las aulas virtuales son diseñadas por el equipo de producción de materiales educativos que está integrado por perfiles profesionales de diferentes campos disciplinares: pedagogos, diseñadores, ilustradores, editores, quienes tienen además estudios especializados en tecnologías y educación. Este mismo equipo trabaja con los profesores de las diferentes disciplinas que son convocados para el dictado de clases específicas en las diferentes carreras que se ofrecen. El trabajo interdisciplinario es sustancial tanto en la definición de los planes de estudio como en el proceso de implementación de cada una de las propuestas. La organización en áreas de trabajo, coordinaciones por carrera y departamentos disciplinares respaldan el desarrollo de las propuestas que son pensadas, analizadas y llevadas a la práctica en el marco de lo que se produce en estos equipos.

Estas definiciones se construyen en un proceso de trabajo permanente en el que se discuten asuntos referidos a la enseñanza en la modalidad combinada, tales como los vínculos entre presencialidad y distancia; los límites y las potencialidades de las clases presenciales y las virtuales; la cuestión de los encuentros sincrónicos y asincrónicos; los vínculos con el saber; las plataformas, las herramientas, los recursos digitales y los protocolos de uso; las relaciones pedagógicas mediadas por las pantallas; el lugar del profesor/tutor y otros roles: autores, responsables de contenidos; las formas de la evaluación, la acreditación, algunos de los cuales serán referidos más adelante.

En síntesis, el desafío de una política de formación docente atravesada por la cultura digital implicó tres operaciones en la política institucional:

- producir textos que explicitaran las metas, las decisiones, los sentidos del instituto.
- construir un dispositivo técnico que permitiera materializar la política, definir prácticas y propuestas para cada período.
- revisar los textos y el dispositivo permanentemente para ejercer algo así como una «vigilancia» que sostenga la perspectiva pedagógica (en términos de Simons y Masschelein, 2014), considerando especialmente las relaciones entre medios digitales y procesos de formación. Los protocolos de uso de medios y plataformas tienden a imponer sus lógicas de funcionamiento; someterlos a los fines de la pedagogía requiere atención y esfuerzo constante.

De esta última operación surgen reflexiones que forman parte de los lineamientos pedagógicos del ISEP⁴ y resultaron especialmente valiosos frente al imprevisto de la pandemia.

4. Pueden leerse aquí: <<http://isep-cba.edu.ar/web/perspectiva-pedagogica-del-isep/>> y aquí: <<http://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/15/pequenas-alegrias-una-pedagogia-en-ciernes/>>.

2. EL RELATO DE LA EXPERIENCIA. LO QUE SE PUDO PENSAR, DECIR, HACER, PROPONER

De manera paradójica, el aislamiento obligatorio multiplicó los encuentros, las conversaciones, los espacios de intercambio. A pesar del agotamiento, de la exigencia y del esfuerzo de la atención que exigen las pantallas, las reuniones entre los equipos de trabajo aumentaron en este tiempo. Convocaba el desconcierto: ¿qué hacer? ¿Qué proponer? ¿Sostener lo previsto? ¿Cómo responder a las inquietudes de los docentes?

La «clase en pantuflas» fue la respuesta. Surgió de las muchas conversaciones en las que aparecían ideas sueltas que se mezclaban, no lograban hilarse. Las primeras ideas decían:

- Lo mejor será brindar a los docentes una lista de herramientas digitales y enseñarlos a usarlas.
- Lo mejor será convocar a la reflexión sobre los medios digitales (no como herramientas, sino como medios).
- Hay que habilitar un espacio para compartir experiencias de quienes ya «se mueven» enseñando en entornos digitales.

Sin haber encontrado aún la forma que tomaría la propuesta, surgía otra necesidad, la de armar un equipo⁵ que pudiese definir una propuesta de formación docente en tan inesperada circunstancia. En menos de 48 horas se reagruparon más de veinte tutores/profesores que formaban parte de diferentes equipos del ISEP y que podrían aportar al desarrollo de una idea que nacía para dar respuesta a lo poco que se podía ver con claridad: habría que dar clase desde el aislamiento, desde los hogares. Llegado el momento de la implementación, fuera de calendario, fuera de toda previsión, las áreas se dispusieron a resolver lo necesario para que la propuesta estuviese en tiempo y forma –sin perder el «estilo» a pesar de la urgencia– disponible a los colegas docentes que esperaban la posibilidad de formarse.

En tanto, pasaban las horas. ¿Por dónde comenzar? Ante la incertidumbre, el miedo, la soledad, ¿qué sería lo mejor? Finalmente decidimos que se abriría una conversación, con la idea de que podríamos proponer algunas cosas y de que también deberíamos escuchar otras.

En ese marco se organizó el primer conversatorio, «La clase en pantuflas»,⁶ al que seguiría un taller.⁷ La propuesta invitaría centralmente a hacer, conversar y

5. Quiero agradecer a Paola Roldán y al equipo que armó, por el desafío que asumieron y por la alegría, el entusiasmo y la responsabilidad con que lo sostuvieron.

6. <http://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>

7. <http://isep-cba.edu.ar/web/2020/05/21/comenzo-el-cursado-virtual-del-taller-la-clase-en-pantuflas/>

pensar con otros, a recorrer como docentes (que no es lo mismo que como usuarios) un medio digital, aprender a usar y analizar herramientas digitales para dar clases. En el marco de un enfoque pedagógico que se venía construyendo desde hace cuatro años, pero que esta circunstancia interpelaba de un modo singular, se fue definiendo la propuesta de formación. Fue «surgiendo»: la propuesta se definía conforme se avanzaba.

Proponer y escuchar

Se propusieron cuatro ejes a partir de preguntas que resonaban en los medios, las voces de los funcionarios, los conversatorios, los WhatsApp de grupos docentes: ¿dar clase en las pantallas es igual a dar clases virtuales? ¿Cómo trabajar con herramientas digitales? ¿Qué se enseña o se aprende en estas clases, cómo se trabajan los conocimientos, y qué pasa con el vínculo pedagógico? ¿Cómo evaluar en este contexto?

Cada eje o pregunta se convirtió en un recorrido; cada recorrido tuvo diferentes paradas en las que se abrió el diálogo, se pudo escuchar, leer, compartir inquietudes, experiencias, y así avanzar. Cada uno de los recorridos se fue diseñando según lo que aparecía en los encuentros anteriores. Atentos al desarrollo, a los planteos de los colegas, se fue produciendo una conversación en diferido, a través de las clases en las aulas virtuales y también en encuentros sincrónicos. A paso lento, después de escuchar, nos concentramos en proponer.

Todos los docentes cursantes completaron un formulario inicial. Con esos datos se obtuvo información sobre las necesidades de formación que aparecen en este momento: el nivel en el que dan clases, los vínculos que tienen con los colegas docentes y los equipos de gestión, cuántas clases dan, qué tipo de actividades desarrollan con más frecuencia, si tienen wifi y dispositivos tecnológicos, etc. Las respuestas al formulario fueron decisivas en el desarrollo de la propuesta. Sintetizamos algunos rasgos:

- De los 552 docentes cursantes que respondieron el formulario, 456 estaban en contacto con los equipos de gestión para acordar las actividades a proponer a sus estudiantes.
- 343 se reunían de manera frecuente con sus colegas para conversar.
- El 98,6% posee wifi en su domicilio. El 99,8% posee PC, netbook o tablet. El 50% lo tiene en uso exclusivo.
- Del total, 289 reconocieron recurrir a manuales y libros de textos para armar las actividades; 219 dijeron que consultan el sitio educativo de la provincia y 200 el sitio Seguimos Educando, 117 usan Canal Encuentro.
- Para el encuentro con los estudiantes 476 dijeron usar WhatsApp; 302, correo electrónico, 162, G Suite; 140, Google Classroom; 129, Zoom.
- En relación con el tipo de tareas, 340 propusieron textos a leer y/o videos para luego hacer preguntas.
- En relación con el acceso y uso de las redes se obtuvieron 129 respuestas,

de las cuales 122 usaban Facebook, más de 100 usaban Instagram, 83 usaban Padlet, 73 Twitter, pero solo 23 conocían Telegram.

– La mayoría de los consultados, algo más del 70%, dijo no tener adultos a cargo, y el 47% realizaba el confinamiento con niños bajo su cuidado.

Conversatorio y taller

A lo largo del taller hubo encuentros en Meet, otra forma de la conversación, en las que se retomaban esas narraciones y las lecturas compartidas. Con expectativa, entusiasmo, miedo, nervios, enojos, sorpresas, emociones, todo lo que pasa en la vida, pero condensado. Todo fue vertiginoso: el aislamiento preventivo se declaró el 20 de marzo. El conversatorio con Inés Dussel (2020a) se llevó a cabo el jueves 23 de abril.⁸ El taller comenzó a cursarse el 20 de mayo.⁹

Más de quinientos cursantes lo comenzaron, y están terminando mientras escribo estas páginas. Dada la ocasión, jugamos con la metáfora de la casa y con los recorridos por diferentes lugares en los que invitamos a los colegas cursantes a leer, seguir estudiando, participar en una feria de herramientas digitales en la que «experimentar» Twitter, Facebook live; Padlet, Telegram, Instagram, entre otras; a ver lo que está pasando en las redes, etc. (Figura 1).

Figura 1. Imagen de una vista general del taller virtual «La clase en pantuflas».



8. Se inscribieron 23.352 personas al conversatorio, de las cuales 8.704 residen en la provincia de Córdoba. Entre Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires se contabilizaron 5.279 personas inscriptas. Además, se registraron inscripciones de todo el país y del exterior. Hoy tiene más de 250.000 visualizaciones.

9. <https://view.genial.ly/5f0efd496497f30da56f12d8>

Este recorrido es una posibilidad que los textos digitales –como este– habilitan. Es una posibilidad también la de escribir con una herramienta digital (*genial.ly*) que permite, por ejemplo, hacer una presentación completa del taller sin que esto lleve demasiado espacio y permitiendo a los lectores ver los cuatro recorridos en su conjunto, acercándose a la complejidad del tema y por tanto del diseño de la propuesta. Pueden mirar los recursos que incorpora, los textos a los que lleva, las actividades a las que invita y los saberes que está ofreciendo.

3. PREGUNTAS SOBRE EL OFICIO DOCENTE, LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Decía al comienzo que la experiencia del conversatorio y el taller objeto de este artículo permitía hacer algunas preguntas sobre el oficio docente, sobre las tecnologías digitales y la formación docente. ¿Qué hicieron las y los profesores que sostuvieron el taller? ¿Qué pensaron y qué decisiones tomaron? ¿Cómo lo hicieron, con qué estrategias y qué saberes disponibles? ¿Con qué recursos contaron?

Apuntaré algunas notas alrededor de estas preguntas, que abren interrogantes acerca del oficio docente cuando, como es el caso, este se despliega en un entorno virtual, una plataforma en la que se diseña un aula virtual y/o en puntos de conexión, como ocurre en los Meet, Zoom u otros.

La experiencia que presenté en el apartado anterior muestra que tenemos acumulados en el campo de la pedagogía saberes que nos permiten afrontar este desafío, quizás haciendo algunos movimientos. De esa manera se dejan ver algunos elementos de aquello que, podría decirse, condensa el sentido que hace al oficio docente. Y ello me lleva a recuperar énfasis y planteos que nos marcan en nuestro caminar. Destaco algunos planteos de autores que nos acompañan.

El nuestro es un oficio de palabra, decía Alejandra Birgin, al abrir una clase en la Facultad de Filosofía y Letras, desafiando a las y los estudiantes (entre quienes me encontraba) para «presentarnos» después a un Neruda que, conmovido por sus efectos –al leer poesía a un grupo de sindicalistas cargadores de la Vega–, se preguntaba: «¿Puede un poeta ser el mismo después de haber pasado por estas aguas de frío y fuego?».

Philippe Meirieu, en *Carta a un joven profesor*, dice que independientemente de la materia y del nivel educativo en el que se enseñe, se trata siempre de un mismo oficio: «un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento. Un saber exigente, sin concesiones de fondo» (Meirieu, 2005: 27). Abrir a lo nuevo y acompañar, ofrecer palabras. Simons y Masschelein hablan, abrevando en Rancière y Arendt, de la responsabilidad pedagógica, de una cuestión de amor, de atención al mundo y de habilitar la experiencia de la igualdad y la experiencia de la libertad. Jorge Larrosa hace tiempo invitó a operar en el campo pedagógico con el lenguaje de la experiencia, a explorar los efectos de sentido que puede ofrecer si se reconoce al sujeto de la formación como el sujeto de la experiencia. Si *algo otro pasa* y produce un efecto de transformación; si *algo otro mueve* de lugar los pensamientos, las acciones, los decires.

Vuelvo al taller. Paso en limpio: para el desarrollo de la propuesta y su implementación, fue necesario:

- que se reorganizara el equipo, se diseñaran los recorridos (qué asuntos se tratarían), se produjeran las clases virtuales, se sostuvieran conversaciones en encuentros sincrónicos, se asumiera la tutoría de los grupos de estudio. Esta es una posibilidad que descansa en la *confianza* y en la *autonomía institucional*, un gesto de la política educativa que hay que reconocer para dar cuenta de cómo surgió la iniciativa.
- armar catorce aulas virtuales, diseñarlas ajustándolas a los temas y las actividades que se quisieron «poner en la mesa» en esta singular propuesta de formación. Esto resulta de las *intervenciones pedagógicas sobre las plataformas* y/o recursos digitales que hacen los equipos interdisciplinarios de las diferentes áreas.
- contar con tutores-profesores que acompañaran a los docentes cursantes en el recorrido, que se escribieran clases virtuales y que sostuvieran conversaciones en encuentros sincrónicos. Es decir, asumir el oficio docente en una situación novedosa.

4. ¿QUÉ FUE POSIBLE? ¿DÓNDE PUDO EXPRESARSE ESTO, Y CÓMO?

La experiencia del taller deja ver la relevancia de la palabra, particularmente de *la palabra escrita*. La palabra que se escribe y se lee en las clases virtuales es, en buena medida, sobre la que se construye *el vínculo pedagógico*. El encuentro con el objeto de estudio, las relaciones que se promueven con ese objeto, están escritas. Los desarrollos teóricos son escritos (aunque se recurra a otros textos en la narración de las clases).

En los foros, en las actividades, en la propuesta de trabajos colaborativos, la palabra escrita es protagonista. La experiencia, eso que «le pasa» a un estudiante-docente con la propuesta de formación, se expresa, principalmente, en la escritura. Si *algo se mueve*, y permite al estudiante cambiar de posición, cambiar la mirada, *cambiar las palabras* con las que habla del objeto que se está estudiando, esto se transmite, se materializa en la escritura.

En el taller quedó demostrado que los conversatorios –paradigmático fue el protagonizado por Inés Dussel con más de 20.000 inscripciones–, pero también las convocatorias en Meet o Zoom –donde el intercambio resultaba lo más parecido a los encuentros presenciales–, fueron altamente valorados y requeridos. Se buscaron otras formas de encuentro.

Así, la experiencia del taller muestra aspectos de una *presencialidad* que no se agota en el estar, en el dar el presente, sino en lo que se dice, en cómo se dice, en lo que se produce en relación con el objeto de estudio, aunque se manifiesta de diferentes formas. Se «ve» la presencia en las devoluciones, en el reconocimiento que los tutores hacen de las intervenciones o las producciones

de los docentes cursantes. Se «ve» en las negociaciones que redefinen los tiempos y los espacios de estudio. *El tiempo y el espacio* en los encuentros virtuales pueden sostenerse y/o redefinirse, y esa operación reformula el vínculo con el objeto de estudio.

Para que todo esto ocurra, tiene que hacerse lugar en la vida, en la política institucional, en el contexto de la práctica, en términos de S. Ball (Avelar, 2016). Desde esta perspectiva, se admite el movimiento y la construcción de la política en diferentes contextos. La confianza y la autonomía de la DGES en el ISEP permitieron que la institución pudiera producir, crear, desarrollar con bastante agilidad una propuesta como el taller, la que también se mantiene en el marco de ciertas condiciones discursivas de la política educativa provincial.

Las notas que he apuntado no son muy diferentes de las que suelen plantearse en los espacios donde, desde hace unos años, se analiza la formación en línea, hasta ahora mayormente referida en el nivel de educación superior y especialmente en el ámbito universitario. ¿Es tiempo de que el sistema educativo participe en estas discusiones? ¿Es tiempo de que las políticas de formación docente tomen protagonismo en este asunto? ¿Qué asuntos nuevos surgen con la pandemia? ¿Qué asuntos quedan pendientes?

La pandemia, como ya lo han planteado muchos colegas y ha sido también vivido a lo largo del taller, ha mostrado una serie de cuestiones. Por un lado, la dificultad de sostener encuentros en las pantallas, así como el agotamiento, la tristeza de la soledad y el encierro. Por otro, ha visibilizado de modo descarnado cómo la desigualdad social, económica, cultural impide la acción escolar; cuánto la interrumpe la familiarización y otros modos de atacarla, como tan claro lo habían desarrollado Simons y Masschelein (2014).

Pero también pueden apuntarse otras cuestiones que quedan en evidencia. La pandemia nos ha *fortalecido en la defensa de la acción escolar*. También nos ha forzado a inscribirnos en la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016), tratando de imprimirle sentidos pedagógicos públicos. Por eso mismo, parece necesario abrir la discusión sobre el oficio docente después de pasar por esta prueba de frío y fuego.

BIBLIOGRAFÍA

Avelar, Marina

2016 «Entrevista a Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas», en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, n° 24, 29 de febrero. https://www.researchgate.net/publication/296633385_Entrevista_a_Stephen_J_Ball_Su_Contribucion_a_la_Investigacion_de_las_Politicas_Educativas [Consultado el 1° de agosto de 2020].

Dussel, Inés

2020a *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios

Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

2020b «Esto no es una escuela, ¿o sí?», *laescuelaqueviene.org*, 22 de mayo. <https://laescuelaqueviene.org/esto-no-es-una-escuela-o-si/> [Consultado el 30 de julio].

Dussel, Inés y Trujillo Reyes, Blanca Flor

2018 «¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela», en *Perfiles Educativos*, vol. XL, Número Especial, pp.142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182> [Consultado el 30 de julio].

Larrosa, Jorge y Rechia, Karen Christine

2018 *P de Profesor*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Meirieu, Philippe

1998 *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes.

2005 *Carta a un joven profesor*, Barcelona, Graó.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Van Dijck, José

2016 *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales* (1ª ed.), Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia

Adrián Cannellotto

UNIVERSITAS...

Como en tantos otros casos, lo que algunos denominaron «educación remota de emergencia» fue un proceso que en la Argentina se inició con el Decreto presidencial N° 260/2020 del 12 de marzo. El día anterior, la Organización Mundial de la Salud había declarado que el brote del nuevo coronavirus era una pandemia. El decreto establecía el «aislamiento obligatorio» como acción preventiva y ponía en cabeza del Ministerio de Educación la potestad para determinar las condiciones en las que se desarrollaría la escolaridad en todos los niveles durante la emergencia sanitaria. Con la Resolución N° 82/2020 del 6 de marzo, el Ministerio había dispuesto una serie de recomendaciones «excepcionales y preventivas» siguiendo los protocolos de salud. El 15 de marzo, tres días después del decreto, la Resolución N° 108/2020 dictaba, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, la suspensión de las clases por catorce días corridos a partir del 16 de marzo y ponía a disposición el programa Seguimos Educando. Un día antes, el 14 de marzo, con la Resolución N° 104/2020, se recomendaba a las «universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones [...] que adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica». La norma, que consta de siete artículos, contemplaba también «la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan; la reprogramación del calendario académico; la disminución de grupos o clases de modo de ocupar no más del CINCUENTA POR CIENTO (50%) de la capacidad de las aulas; entre otras alternativas que las autoridades competentes dispongan». Al mismo tiempo, suspendía provisoriamente las clases y prácticas en hospitales y centros de salud, así como todas las actividades de extensión y de internacionalización.

El 19 de marzo, el Decreto N° 297/2020 introdujo el concepto de «aislamiento social, preventivo y obligatorio» y estableció su alcance indicando cuáles eran las tareas y profesiones que quedaban exceptuadas del cumplimiento de la medida. Conforme avanzaba la cuarentena, con la Resolución N° 12/2020 del 3 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendaba «la reade-

cuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico, manteniendo la calidad del sistema universitario». Ese mismo día, el rectorado de la Universidad de Buenos Aires comunicó la modificación de su calendario: las clases se reiniciarían el 1º de junio de 2020 y finalizarían el 12 de marzo de 2021 con el objetivo de «garantizar el año lectivo de cursada presencial». La situación de la UBA, que generó controversias entre sus propias facultades y carreras, no se extendió a otras universidades que, con ciertos cambios, mantuvieron sus calendarios académicos en curso.

La preocupación por la continuidad pedagógica –aún con sus fragilidades– y por el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria. Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Como apuntan Hodges *et al.* (2020), las universidades se convirtieron en una suerte de MacGyver necesitado de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada. La virtualidad como dimensión de la realidad; la desigualdad de acceso, conexión y uso; las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas recorrieron, entre otros temas, parte importante de los foros y *webinar* en todo el país. Los primeros días de abril, integrantes de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (Rueda) retomaron, en una nota publicada en el portal del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), viejas tensiones de la educación a distancia frente al contexto actual.¹ Básicamente, recordaban que la educación a distancia fue «concebida a lo largo de su historia como una opción devaluada» y que persisten opiniones que entienden que el uso de la virtualidad conllevaría necesariamente a una caída de la calidad. Con el uso de la virtualidad en modo remoto de emergencia –es decir, sin ser efectivamente educación a distancia– el riesgo de que estas opiniones se consoliden es alto. De la misma manera, la percepción de los estudiantes respecto de la relación presencial-virtual en estas condiciones puede contribuir a instalar la idea de la baja calidad de la educación a distancia. Por otra parte, en esos días se distribuyó el documento de los especialistas de la red, titulado «Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19», que muchas universidades utilizaron como insumo para discutir estrategias y planificar lo que ya era evidente: que el cuatrimestre sería enteramente a distancia.

No es novedad que en el sistema universitario argentino ocurren situaciones diversas respecto del uso de la virtualidad. Como señala la declaración del CIN del 8 de abril, esa diversidad radica en que las «estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la po-

1. Disponible en <<https://www.cin.edu.ar/las-universidades-y-el-compromiso-de-seguir-ensenando/>>.

tencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad».² En la mayor parte de los casos, al menos hasta aquí, las carreras presenciales no incorporaban actividades virtuales relevantes en sus asignaturas. Como expresa la cita del CIN, la tradición académica distingue entre dos tipos de carreras bien diferenciadas; más allá incluso de los porcentajes de mixtura que, como veremos luego, estipula la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). En otras palabras, lo digital, aunque forma parte de nuestra realidad, no había tenido una presencia destacada en el espacio «analógico» de las aulas universitarias. Esto tornó ineludible el debate sobre la inclusión de las tecnologías digitales en un momento en el que parece posible superar el modo reductor en que se venía planteando la cuestión, mayormente bajo la disyuntiva *tecnologías sí, tecnologías no*. Esto supondría ubicar la discusión en torno a las relaciones con el conocimiento que se quieren transformar y en las condiciones en las que la incorporación de lo digital potenciaría la viabilidad de dichos cambios. En otras palabras, sin dejar de reconocer las limitaciones y la complejidad que requiere la traducción de las propuestas presenciales a lo virtual y, en algunos casos, sin dejar de marcar su imposibilidad, la pandemia creó un escenario propicio para repensar la transmisión en el mundo digital que estamos construyendo.

Más allá de esta oportunidad, la emergencia disparó la necesidad de responder con rapidez a situaciones institucionales novedosas e imprevistas. Ello quedó plasmado en una pluralidad de protocolos, instructivos, manuales y recomendaciones para organizar la vida institucional. Es decir, el trabajo de docentes y nodocentes, así como la cursada de los estudiantes. Estos instrumentos cubren cuestiones tan variadas como el andamiaje legal para asegurar el funcionamiento virtual de los consejos superiores, los consejos departamentales, de las escuelas o facultades; pasando por recomendaciones para la enseñanza en aulas virtuales, para el uso de herramientas tecnológicas propias y de las disponibles en el mercado digital o para la configuración de instancias de evaluación sincrónicas, asincrónicas o presenciales; llegando incluso a protocolos sanitarios para preparar los espacios de uso presencial, políticas de asignación extraordinaria de becas y fondos de ayuda para estudiantes, modificaciones en calendarios académicos, entre otros. También el CIN *aggiornò* su funcionamiento a las nuevas condiciones para que el plenario de rectores y rectoras sesione por primera vez virtualmente, lo que ocurrió el 14 de mayo. Las comisiones que funcionan dentro del CIN permanecieron activas sesionando también virtualmente. En las de Asuntos Académicos y de Acreditación, por ejemplo, se discutieron recomendaciones orientadas a adecuar formatos, a asegurar niveles básicos equivalentes en la formación, a facilitar la terminalidad de estudios para quienes estén en el último año, a garantizar niveles de seguridad en las instancias de evaluación y acreditación, a contar con las normativas de excepcionalidad necesarias para acompañar el proceso, entre otras. Se iba haciendo evidente que la emergencia no eliminaba la presencialidad de las carreras ni modificaba los planes de estu-

2. Disponible en <<https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>>.

dio, como tampoco lo hacía con las resoluciones de validez nacional de los títulos ni las acreditaciones de la Coneau. Más bien, y de manera transitoria, solo modificaba el dictado y evaluación de las mismas.

Conforme se iba extendiendo el aislamiento y la «educación remota de emergencia» ocupaba todas las actividades académicas, el 8 de mayo la Coneau comunicó –ratificando anteriores resoluciones ministeriales– que aquellas carreras que estaban acreditadas en modalidad presencial y cuyas universidades hubieran validado su Sistema Integral de Educación a Distancia (SIED) podían desarrollar actividades a distancia en menos del 50% de su carga total, cuestión que debía ser informada cuando se llevara adelante la próxima acreditación de la carrera. En cambio, aquellas universidades que no tuvieran validado el SIED podían extender dicho porcentaje hasta el 30% de la carga total. La comunicación de la Coneau generó controversias en lo que hace a la validación de los cambios en el dictado y evaluación en todas las carreras y, en particular, en aquellas del artículo 43 (vinculadas a la salud, a la seguridad y a otras profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio es de interés público). Algo similar se produjo en relación con las carreras de posgrado que habían pasado a dictarse virtualmente. La menor extensión de la carga horaria en los posgrados y la prolongación en el tiempo del aislamiento –o incluso un retorno escalonado y con la obligada presencia de menos estudiantes por curso– haría que rápidamente se traspasaran los porcentajes establecidos por la Comisión. En otra nota fechada el mismo día, se estableció un nuevo llamado para la validación de los SIED de aquellas instituciones que no lo hubieran hecho a la fecha; se habilitó la presentación de información complementaria para los SIED cuando se requiera acreditar «una carrera con porcentaje de horas de dictado a distancia superior al 30%»; y, a los fines de la evaluación y acreditación, se abrió una instancia para incorporar información respecto de las modificaciones que hubieran sufrido los SIED.

Los gremios docentes y nodocentes, tanto en sus representaciones nacionales como en las delegaciones de cada una de las universidades, discutieron y acordaron posiciones relativas no solo a los salarios sino también a las nuevas condiciones laborales que el contexto iba imponiendo. El acta paritaria firmada por los gremios docentes el 19 de junio reconoció el trabajo de los profesores en «contexto virtual o no presencial». Además, dispuso una serie de requerimientos y medidas de seguridad para los investigadores que realizan «tareas experimentales presenciales» y estableció jornadas de trabajo acordes con las designaciones para evitar la «sobrecarga» de actividades, preservando así la «intimidad familiar» y el descanso. En ese mismo punto, el acta introduce el «derecho a la desconexión digital», cuya regulación está comenzando a ser discutida en Europa, pero no así en América Latina³. Un poco más adelante, el documento compromete al Ministerio de Educación a un programa para brindar acceso a los recursos tecnológicos

3. En este sentido, la posibilidad de organizar el trabajo remoto estableciendo horarios y condiciones claras aparece como un tema que –junto con la situación de los trabajadores de plataformas digitales– merece urgente atención por parte de los ministerios de trabajo.

que colaboren con el desarrollo de las tareas docentes y señala que las universidades «tenderán a instrumentar plataformas virtuales» para el dictado de las clases y a proveer de «casillas de correo institucionales y espacio de alojamiento en la nube de la institución». En el punto referido al «retorno a la presencialidad», se establece que las normas y protocolos que se apliquen, tanto para el trabajo en contexto virtual como para el retorno a las actividades, sería consensuado en el ámbito del Consejo Asesor para la Planificación del Regreso Presencial a las Aulas que el Ministerio creó por Resolución N° 423/2020.

Como puede verse hasta aquí, la excepcionalidad, la transitoriedad y la variabilidad del contexto que produjo la pandemia afectaron centralmente a la enseñanza, a la evaluación y a la acreditación de las asignaturas. Sin embargo, sus efectos se extendieron también a las actividades académicas y administrativas y a la vida institucional en su conjunto. El carácter excepcional con el que definieron al fenómeno las normativas vigentes hizo posible que la actuación en todo lo referido al aseguramiento de la transmisión de conocimientos quedara dentro de los márgenes de la libertad institucional. Al no modificarse el carácter de las carreras –pues, antes bien, se adecuaron los regímenes académicos al contexto– todo lo relativo a la enseñanza, evaluación y acreditación quedó circunscripto al ámbito de la autonomía. Atendiendo, por supuesto, a los marcos normativos aprobados en las carreras y a lineamientos establecidos en la Ley de Educación Superior.

...MAGISTRORUM ET SCHOLARIUM

La masificación de la educación básica, con la incorporación de la obligatoriedad del último tramo de la escuela secundaria, incrementó la participación de los jóvenes en la educación superior argentina. A su vez, la brecha de participación entre estudiantes ricos y pobres en las universidades públicas se redujo.⁴ Este proceso, que fue acompañado por la creación de nuevas universidades y por la expansión de políticas orientadas a facilitar y promover el acceso, no está exento de dificultades a la hora de garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes. La relación con el conocimiento, en tanto problema y objeto de la formación, es una cuestión que se está reposicionando en la discusión universitaria en virtud de las características que asume el actual proceso de democratización de la educación. Cabe preguntarse si lo que efectivamente tenemos por delante es un problema de titulaciones y credenciales o si más bien enfrentamos un problema sistémico, referido a la capacidad institucional de construir otra relación de los estudiantes con el conocimiento. Esto no significa que se trate de dos cuestiones por completo ajenas entre sí, sino del carácter prioritario de la una respecto de la otra.

El conocimiento, a diferencia de los bienes y de las titulaciones, no se puede distribuir, así como tampoco puede comprarse hecho. Muy por el contrario, la

4. Para una referencia acerca del crecimiento de la universidad en la Argentina, cfr. UNIPE-Le Monde diplomatique (2017 y 2019).

relación que se establece con el conocimiento es producto, por una parte, de la mediación que realizan docentes e instituciones y, por otra, de las posibilidades de los estudiantes de involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje. Para que ambas cosas ocurran se requieren determinadas condiciones socioeconómicas, sistémicas y pedagógicas en las que los gobiernos y las instituciones estatales deben enfocarse, incrementando sus inversiones y diversificando sus estrategias. Las condiciones socioeconómicas impactan, entre otras cuestiones, en el capital cultural y relacional que un estudiante pone en juego a lo largo de su formación y en su vida social. Como ya ha sido argumentado en reiteradas ocasiones, las desigualdades operan fuertemente en sociedades con niveles de fragmentación importantes como la nuestra, incidiendo en el rendimiento educativo, en la red de vínculos y en el capital cultural de los estudiantes de sectores desfavorecidos. Por otra parte, la presencia de condiciones sistémicas –es decir, de problemas no resueltos en la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes a lo largo de sus trayectorias escolares– no solo tiene consecuencias sobre los desempeños personales, sino que impacta sobre las elecciones que estos harán en relación a su futuro profesional. Finalmente, la posibilidad de dar efectiva cabida a más estudiantes en las universidades supone capacidad institucional para asumir las condiciones pedagógicas como parte de la tarea formativa. Es sabido que, mientras la escuela, en la educación básica, se constituye alrededor del estudiante, la universidad, en cambio, lo hace en torno a los conocimientos, dejando en segundo plano la reflexión pedagógica. Esa lógica universitaria requiere ser revisitada para poder reponer la noción de formación como problema organizador de la institución.

Sobre este punto, cabe recordar que se trata de saberes cuya legitimación se vincula estrechamente al método de la ciencia moderna, la cual no solo hizo posible su progreso sino también su transmisión. La particularidad de estos saberes es que cuentan con una doble cara. Por un lado, son abiertos y están expuestos a un crecimiento permanente. El crecimiento y el despliegue de estos saberes descansa en la potencia del sujeto. Esa potencia subjetiva es la que hace progresar a unos saberes que por su misma naturaleza están abiertos al futuro. Es decir, dado que no se establecen como el reflejo de una realidad sustancial eterna, se encuentran siempre condicionados por una instancia de contrastación y, en verdad, de libertad subjetiva que los vuelve modificables. Pero al mismo tiempo, y como contracara, son saberes impersonales o, para ser más precisos, contruidos sobre una racionalidad universal –cuestión que no se limita a la modernidad– que los vuelve capaces de desprenderse de su constructor, de independizarse de él para ser transmitidos a otros. En la distinción de esta doble cara de los saberes académicos radica en buena medida la capacidad de comprender el alcance de la tarea a la que nos enfrenta el proceso de democratización de la universidad. Hacer progresar los saberes no es lo mismo que adquirirlos (aprender) ni que transmitirlos (enseñar). Por este motivo, la confluencia del proceso de democratización y la centralidad del conocimiento como estructurante del *ethos* universitario nos expone a la necesidad de repensar la relación con el conocimiento como un genuino problema institucional

que no puede quedar restringido al acceso, ni puede ser subsanado por la distribución de credenciales. Por el contrario, supone un esfuerzo, un pensamiento y un accionar institucionales orientados a la formación de los estudiantes en los grados académicos. Dicho de otra manera, la formación como problema debe ser actualizada e inscrita en el proceso institucional entendiendo que la iniciación en ese conjunto de conocimientos que vienen de afuera, que nos introducen en una tradición, en un mundo disciplinar racionalmente construido, en un orden de cosas cuyas relaciones y avances se encuentran reglados, nos remiten a la heteronomía que debe suponer todo proyecto de formación que procure la marcación institucional de quiénes transitan por él. Por heteronomía no entendemos pasividad o automatismo, sino la necesaria apertura a lo propuesto por quienes están aprendiendo. Relacionarse con los conocimientos de un modo universitario implica no solo el manejo y cumplimiento de una serie de reglas, sino también el conjunto de habitualidades que se adquieren. De manera tal que las reglas se vuelven propias cuando se incorpora el *habitus*. Por eso, se trata de una heteronomía que, al mismo tiempo, debe contener las condiciones para hacer posible el despliegue de una individualidad capaz de alcanzar, como resultado del pasaje por dicho proceso de formación, unos grados de autonomía que son los propios de quien pretende comprender el mundo e insertarse de modo responsable en la comunidad política de pertenencia.

Esta es una situación que se vive cotidianamente en las universidades públicas de la Argentina, lo que las llevó a poner en marcha modos de intervención diversos –muchos de los cuales se encuentran documentados en investigaciones– a la par que a realizar un esfuerzo para superar las resistencias al cambio que son propias de las instituciones, lo que requiere en todos los casos de la reflexión de los actores universitarios y de la construcción de consensos que hagan posible repensar y trascender las prácticas institucionales establecidas y los particularismos a los que disponen ciertos modelos organizacionales. La pandemia intensificó la gravedad de esta situación y lanzó un nuevo desafío para las instituciones, para los docentes y para los estudiantes; particularmente, aunque no exclusivamente, para quienes se encuentran enseñando o cursando en los primeros años de las carreras de grado.

Para con los ingresantes, la pandemia pudo significar un escollo insuperable en relación a la continuidad de sus estudios. La mayoría de las carreras se detuvieron apenas iniciadas, en particular las de grado. Muchas otras no llegaron a iniciarse; entre ellas buena parte de los posgrados. A la imposibilidad de establecer contacto con profesores, compañeros de estudio y autoridades académicas, se sumó la dificultad para familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria, con sus códigos y sus lenguajes. La velocidad de la emergencia complicó las intervenciones destinadas a trabajar sobre la escritura académica y la lectura comprensiva, cuestiones esenciales para sentar las bases de la continuidad. Del mismo modo, obligó a las universidades a llevar a cabo otras acciones de contención para apuntalar las trayectorias de los estudiantes. Cabe señalar, por otra parte, que el aislamiento puso en evidencia que la formación universitaria supone el conocimiento tanto como las condiciones instituciona-

les, pues estas son elementos formativos que disparan procesos de socialización y de integración a la vida académica y política de las universidades.⁵

El pasaje a la virtualidad bajo la modalidad de «educación remota de emergencia» trajo aparejados los consabidos problemas de acceso, conectividad y uso de las herramientas tecnológicas. Los estudiantes de menores recursos no cuentan ni con computadoras ni con opciones de conectividad aceptables y se manejan enteramente con teléfonos celulares. Hay que recordar que el celular es el dispositivo más difundido en el país, con una penetración de 128,8 cada 100 habitantes, mientras que internet llega al 65% de la población, pero con una distribución muy desigual. Algo similar ocurre con la velocidad de conexión y con el mayor número de hogares conectados: ambos se concentran en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por eso, y a pesar de que los dominios «.edu» se liberaron a través de convenios específicos entre las universidades y las prestadoras de servicios de telecomunicación, facilitando así el acceso a páginas web institucionales con repositorios bibliográficos y aulas virtuales, la preeminencia del celular trajo como correlato complicaciones relativas a la navegación, la presentación de trabajos escritos, el acceso a la bibliografía y la lectura. Es habitual, por cierto, que en muchas ocasiones los celulares coexistan con planes de datos de prepagos, haciendo aún más restrictivos el acceso y la conectividad. De esta manera, el modo en que las universidades se reinventaron frente a la urgencia de la pandemia no pudo sortear, en muchos casos, la barrera de las desigualdades ya existentes.

Como era esperable, la pandemia y la crisis pusieron en evidencia que las desigualdades⁶ sociales, territoriales, culturales, de género y de acceso y uso de las tecnologías impactan en la educación, sea esta básica o universitaria. En 2019, más de la mitad de las chicas y chicos de 4 a 17 años eran pobres por ingresos familiares y el 14% se encontraba en la indigencia. El 32% de las y los adolescentes de 16 a 17 años desarrolla alguna actividad productiva; en el NEA y NOA el porcentaje es un poco mayor aún. Uno de cada cinco hogares no tiene conectividad, realidad que se concentra también en las regiones del norte argentino. A ello se agregan las desigualdades relativas al capital cultural familiar y personal. A lo que hay que sumarle una característica muy común de nuestro estudiantado: el combinar sus estudios con el trabajo. Más del 65% de las y los estudiantes trabaja mientras cursa la universidad. Esto, que en condiciones de normalidad incide sobre la organización de la cursada y sobre las trayectorias individuales, con el aislamiento se potenció por la pérdida de puestos de trabajo, la caída de los ingresos en los hogares y la consiguiente desorganización de las vidas familiares. Esta es una de las razones por las que fue fundamental para un conjunto importante de los estudiantes el acompañamiento institucional, el acceso a becas y a programas –nacionales o de las propias universidades– que garantizaran me-

5. Para una mirada regional, cfr. Pedró (2020).

6. En *La cruel pedagogía del virus* Boaventura de Sousa Santos (2020) dedica especial atención a las desigualdades que el virus expone, incluyendo el fortalecimiento del colonialismo y el patriarcado.

dian­te la asignación de recursos el sostenimiento de las cursadas, el acceso a la virtualidad o la compra de tecnología.

Aunque todavía no tenemos datos concluyentes, es altamente probable que se produzca un incremento del abandono y del rezago de los estudiantes a raíz de las actuales condiciones. Es obvio que la educación a distancia requiere de una mayor dedicación. La disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Esto se suma a las desigualdades sociales y materiales mencionadas. Se incluye, por supuesto, el trabajo de virtualización que deben llevar adelante los docentes. La complejidad que supone la construcción de una asignatura en el entorno virtual es algo que no pudo ser abordado a causa de la emergencia. La falta de tiempo se tradujo, en muchos casos, en un pasaje lineal de contenidos y estrategias que no habían sido pensados ni desarrollados originalmente para ello. Tampoco, como se dijo, es comparable la situación de quienes cursan primer año respecto de quienes están a mitad de una carrera o terminándola. Los grados de autonomía disciplinar y el manejo de las lógicas universitarias juegan un papel importante a la hora de sostener las trayectorias y el *ethos* universitario. Por estas razones, es habitual encontrar una mejor *performance* de los desempeños virtuales en las carreras de posgrado.

Del lado de las instituciones, la desorientación de los primeros días, producto de la velocidad que impuso la emergencia, fue dando paso, progresivamente, a la reorganización de las condiciones administrativas y académicas. Nuevamente, las respuestas fueron muy variadas. El tamaño de la universidad, su nivel de organización administrativa, la versatilidad tecnológica y pedagógica de sus profesores y las condiciones de su población estudiantil fueron las que marcaron los tiempos y las respuestas dadas ante la situación. Respuestas que, por otra parte, se llevaron adelante con las dificultades heredadas de un ciclo como el de los años 2016 a 2019, en el que se produjo un retroceso del presupuesto universitario. Dicho retroceso ocurrió al mismo tiempo que un proceso de crecimiento de la matrícula y de las necesidades de infraestructura por la extensión territorial y social de la oferta, en particular en aquellas instituciones de reciente creación. Basta precisar que, en un contexto de alta inflación como el de 2019, se produjo un descenso real del presupuesto universitario del orden del 10%.

Las respuestas institucionales podrían catalogarse esquemáticamente en tres momentos. Una primera etapa, coincidente con el primer ciclo de aislamiento de 15 días, giró, dependiendo de los casos, en torno a la resolución de cuestiones relativas a la administración general y al trabajo remoto de los nodocentes, a las necesidades propias de los ingresantes –lo que se puso en evidencia a través de consultas que masivamente llegaban a las áreas específicas– y a la apertura y gestión de aulas virtuales para aquellas carreras que no disponían de ellas. Por esta última razón, la primera etapa fue más caótica en instituciones cuyas carreras no tenían vinculación alguna con la virtualización.

La segunda etapa tuvo que ver con el afianzamiento de la situación de aislamiento. Cuando las comunicaciones oficiales y del Ministerio de Educación fueron ratificando que el horizonte de retorno se postergaba para después del receso invernal, se avanzó en un trabajo más coordinado con los profesores para aten-

der las cuestiones pedagógicas en formato virtual. A la par, se incorporaron los primeros protocolos y recomendaciones en este sentido, se empezó a complejizar el uso de herramientas y estrategias digitales para el dictado de asignaturas –de los usos básicos del aula virtual se pasó a la incorporación de guías de lectura, audios, videos, clases sincrónicas vía plataformas comunicacionales, etc.–, se fueron encauzando demandas más sustantivas de los estudiantes y, en particular, se fueron generando políticas destinadas a sostener las trayectorias y evitar la deserción, apuntando a la contención y al seguimiento.

La última etapa, coincidente con el tiempo que todavía estamos transitando, tuvo entre sus ejes centrales la acreditación y la evaluación de los conocimientos, el diseño de metodologías de examen para el cierre del cuatrimestre y todo lo relativo a las tareas administrativo-académicas que ello supone. La idea de evaluación también se vio conmovida por la pandemia. Es apresurado decir si esto abrirá una discusión sobre los modos de evaluación habituales. Lo cierto es que la trayectoria de los estudiantes tuvo que ser acreditada y evaluada a partir de la concreción de diferentes actividades, lo que en algunos casos hizo que perdiera peso el tradicional examen final. Cabe señalar que en no pocas ocasiones los profesores optaron por una readecuación de los contenidos de sus materias o bien por un recorte y/o por una reasignación de los mismos apuntando a su desarrollo en otras materias vinculadas o descansando en la posibilidad de retomarlos en un segundo cuatrimestre bajo clases presenciales. En todos los casos, la discusión académica no se detuvo. El riesgo de asimilar la enseñanza y el aprendizaje en línea con lo hecho en el contexto de emergencia siguió siendo algo a evitar. Aún hoy, el desafío sigue estando en encontrar los modos de integración entre lo presencial y lo virtual de forma tal que no se queden en la cáscara de la efectividad, sino que sirvan para expandir la experiencia pedagógica, para sofisticar la relación con los conocimientos en juego.

También como parte de esta tercera etapa, comenzaron a multiplicarse, por un lado, las conferencias, mesas de debate y encuentros vía plataformas de comunicación como Zoom o Jitsi. Si bien se trata de acciones que hacen a la tradición universitaria, una buena parte de estas actividades pusieron en evidencia tanto el interés de la comunidad académica por contribuir a la comprensión de la pandemia y sus efectos, como por discutir el sentido del fenómeno en curso. Por otro, de manera novedosa, se fueron instalando conversatorios entre profesores, entre nodocentes y entre profesores y estudiantes. De carácter horizontal, estos conversatorios surgieron con finalidades diversas, no siempre de tipo académico. Los hubo con esta orientación y tuvieron como finalidad compartir problemas y soluciones a los desafíos que planteaba el contexto, a las tensiones entre enseñar y aprender en la pandemia y sobre la pandemia, a lo que se debía hacer en relación con la vuelta a clases. Otros, en cambio, se centraron en trabajar sobre el bienestar de estudiantes, profesores y nodocentes, poniendo el foco en los efectos afectivos y psicológicos del aislamiento, intentando conceptualizar las vivencias, ayudando a tomar distancia de la experiencia inmediata para darle sentido, para resignificar el tiempo vivido, la sociedad y el mundo que se despliega ante nosotros, o la propia experiencia personal.

EL DÍA DESPUÉS, ¿YA EMPEZÓ?

Hace tiempo que grandes pensadores contemporáneos insisten en que nuestra época es la época de la tecnología. Una era en la que esta logró el ardid de no presentarse a sí misma como una ideología. Primera cuestión, entonces, la tecnología no se presenta como un discurso más, como una interpretación del mundo entre otras, sino como la realidad misma. El naturalismo científico hace lo propio. Una segunda cuestión, en cambio, es la relación entre la tecnología y el progreso. La tecnología es el sostén de la idea de progreso. Y en tanto ese progreso aparece como el último relato, ineludible –impreciso, sí, pero a la vez inevitable–, se nos ofrece como camino y tarea, como el sentido que ya se encuentra trazado y por lo tanto disponible en el mundo. Es decir, el progreso se nos ofrece como fin. De ello resulta que no tengamos un genuino interés por comprender los fines y menos aún por discutirlos. En la era de la técnica, nuestro interés real pasa por ponernos al servicio de un fin. Y ese fin es el progreso. Progreso que es operado por intermedio de la tecnología. No aparece otro horizonte más pregnante respecto de un destino colectivo que el desarrollo de la tecnología. Más aun cuando esta ya no es un simple instrumento, algo a la mano, dispuesto para el manejo de los humanos. La tecnología es el medio en el que las personas nos constituimos como tales. Esta es la tercera cuestión sobre la que nos advierten distintos autores: el humano-máquina ya no expresa dos extremos sino una relación. Humano y máquina son indiscernibles (cfr. Schmucler, 1995). Esto es algo que se vuelve más claro hoy, cuando todo es información, datos y algoritmos. La gesta moderna se profundiza: todo es intercambiable y utilizable. Pensar es medir y calcular. Saber es tener información, conectar datos. Como seres humanos somos datos y al mismo tiempo nodos que reúnen información, nodos en los que confluyen los datos, punto de partida y destino de los algoritmos. Más allá de la discusión sobre la tecnología, sobre la modernidad y su crisis, en todo este debate hay algo que resulta esclarecedor: estamos totalmente imbricados en eso que a veces llamamos ligeramente «herramienta». Una herramienta que interpreta y produce el mundo de una determinada manera.

La pandemia puso sobre la mesa una serie de discusiones entre intelectuales y académicos respecto de su significado y sus consecuencias. El carácter político, social, sanitario y económico del fenómeno y su alcance mundial mereció las más variadas reflexiones. La cuestión tecnológica estuvo entre uno de los tópicos visitados con más frecuencia. Como reseñan varios analistas, con la covid-19 la tecnología pasó a desempeñar un rol aún más central en diversos ámbitos de la vida colectiva y personal, así como en la continuidad de la tarea universitaria. Si bien la experiencia que estamos viviendo no se limita a una discusión sobre ella, no podemos evitarla. Por eso y, aunque algunos de esos intelectuales no vieron en la pandemia sino una ocasión más para reforzar sus propias ideas previas, diluyendo así el peso de la novedad que traía consigo el acontecimiento, darle sentido a la experiencia vivida sigue siendo una tarea colectiva.

En un viejo texto de finales de los años setenta del siglo XX, Paul Virilio teorizaba sobre las consecuencias de la contracción de las distancias a raíz del avance

tecnológico. Una contracción, decía, que «se ha convertido en una realidad estratégica de consecuencias económicas y políticas incalculables, porque corresponde a la negación del espacio» (Virilio, 2006). Algo de eso hay en el fenómeno covid-19. La multiplicación del virus fue efecto no solo de su elevada tasa de contagio. La contracción de las distancias y la aceleración tecnológica son notas distintivas de estos últimos cincuenta años. Basta con ver cómo se multiplicaron las redes informáticas, la producción de satélites, el flujo aéreo y la construcción de aeropuertos, los laboratorios genéticos. Consecuencia de ello es también la cada vez mayor imbricación entre los cuerpos y las tecnologías. Chips que se insertan en los cuerpos para controlar efectos metabólicos; implantes robóticos para reemplazar miembros; inteligencia artificial y robótica que se incorporan a los quirófanos; la misma inteligencia artificial pero esta vez controlando las decisiones de un sistema financiero de escala global; cámaras y sensores de temperatura para escrutar poblaciones; algoritmos que organizan búsquedas y seleccionan contenidos por reconocimiento de voz: son solo algunos ejemplos de otras cientos de aplicaciones en la vida cotidiana.

Esta contracción del espacio, producto de la aceleración tecnológica que reseñaba Virilio, se conjuga también con un incesante crecimiento poblacional. Aun cuando se prevé, como señala un informe de las Naciones Unidas, que «la tasa global de fecundidad, que bajó de 3,2 nacimientos por mujer en 1990 a 2,5 en 2019, disminuya aún más, hasta 2,2 nacimientos por mujer en 2050», con crecimientos concentrados en ciertos países, la población mundial seguirá creciendo, aunque sea cada vez más vieja. Crecimiento que va de la mano de un aumento de la desigualdad, de la pobreza, de la concentración de la riqueza, del crecimiento de las urbes y del despoblamiento de las zonas rurales. Esto supone un mayor e inevitable vínculo entre los seres humanos y las poblaciones silvestres, creándose así las condiciones para que los riesgos amenacen con alcanzar al nivel de la especie –como señala Flavia Costa (2020) en la revista *Anfibia*–, sea por el salto de los microorganismos y de los virus presentes en los animales a las personas, sea por los accidentes nucleares como los que ya tuvimos. Todo parece indicar que entramos en el tiempo de los «accidentes normales».

Volviendo a nuestro tema, desde WhatsApp hasta Zoom, una parte de la experiencia educativa universitaria en la pandemia estuvo atravesada por las tecnologías. Esa experiencia a la que nos obligó la pandemia –que es a la vez un experimento de alcance mundial⁷ y con final incierto– tiene la fragilidad de lo que, como señalamos, muchos llamaron la «educación remota de emergencia». Aunque parece poco probable, tal vez incluso tenga la fugacidad de un mundo cuyo vector más contundente es, como dijimos, la velocidad.

El mayor obstáculo para pensar una articulación virtuosa entre lo digital y lo analógico presencial lo representan una parte de quienes forman el firmamento estelar de la educación telemática. No solo porque se posicionan sobre una dé-

7. El IESALC-UNESCO estimó que antes de fin de marzo de 2020 el cierre de instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe afectó a cerca de 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes.

bil idea de saber, sino también porque, con un lenguaje cargado de referencias al mundo de los negocios y del marketing, refieren a competencias y capacidades que no se definen como la consecuencia de una práctica de apropiación contextualizada de los conocimientos transmitidos. Sus escritos abundan en la identificación de protocolos estándar que garantizan el proceso de aprendizaje como si se tratara de la quintaesencia metódica. Al mismo tiempo, aseguran livianamente que el «conocimiento puro» pertenece al pasado, porque el acceso al conocimiento está abierto y se encuentra en todas partes. Como subsidiarios de la idea de la «sociedad del conocimiento», suelen afirmar que no nos enfrentamos con el problema del conocimiento (entendiendo por ello su producción y transmisión –que es siempre institucional–) porque este ya se encuentra disponible. Al estar dado, el problema resulta entonces ser solamente de aplicación. Es decir, el meollo de la formación se limitaría a «qué» hacemos con el conocimiento disponible. Al mismo tiempo, ese conocimiento es una suerte de abstracción cuya universalidad no echa raíces en ninguna disciplina. Ahora bien, no está de más recordar que para poder actuar de «manera reflexiva y fundada» –como dicen habitualmente– sobre la base de un conocimiento, es necesario, primero, dominarlo. Y para que ese dominio sea posible es necesario adentrarse en una lógica disciplinar: conocer sus reglas, objetos, criterios, propiedades y modos de producción, tal y como han sido racional e históricamente contruidos. Aquí reside la particularidad de la universidad: en la forma institucional de producir las disciplinas tanto como el ingreso a y el uso de las mismas.

En este grupo no faltan quienes toman parte unilateralmente por la acción y la distinguen del conocimiento, como si trabajar con conceptos, por ejemplo, no fuese también «hacer cosas». O como si el «conocimiento puro» en sí mismo no fuera una intervención sobre la acción, en tanto y en cuanto supone un posicionamiento frente a la realidad y un modo de interpretarla e interactuar con ella que tiene consecuencias sobre nuestras acciones. En otras palabras, da la impresión de que para «hacer» no se necesitan saberes. Incluso se olvidan de que el saber permite fundamentar el hacer, permite reflexionar sobre los procesos del hacer, lo que nos permite identificar, revisar, modificar nuestros saberes. Finalmente, esta operación de separación entre saberes y acciones esconde una doble operación. La primera es la de acceder a una idea de «capacidad» cuya neutralidad y universalidad la coloca más allá del conocimiento profundo de los saberes estables. La segunda, en cambio, permite caracterizar a los profesores como «facilitadores».

Posiciones como las reseñadas suelen inducir a confusiones en las que aprender aparece como algo natural, espontáneo, inductivo, inmediato, siempre ligado a la utilidad o a la eficacia. Donde la eficacia o más aún, una vida eficaz, es aquella que tiene la información precisa para adaptarse al medio, volviendo irrelevante la distinción entre información y conocimiento. Adaptarse al medio es algo que queda implícito en la distinción entre conocimiento y acción, ponderando exclusivamente el valor social de recursos humanos bien entrenados para ejecutar procedimientos. Esto desplaza el problema de la formación

hacia una instrucción centrada en la producción de usuarios.⁸ No en vano los profesores tendrían como función facilitar, es decir, poner los recursos a disposición del individuo para impulsarlo y que éste desenvuelva su potencialidad espontáneamente.⁹

Ahora bien, ¿por qué tiene que ser esta la versión dominante del uso pedagógico y educativo de las tecnologías? ¿Por qué vamos a dejar que sea así? Al mismo tiempo que añoramos y valoramos todo lo que la presencialidad, el encuentro con los estudiantes, con los colegas y con la vida institucional hacen posible, ¿no podría esta verse enriquecida por ciertos desarrollos de la cultura digital? Tenemos el desafío de ir más allá de pensar lo digital en el registro de la modalidad a distancia. Tenemos que pensar de qué manera puede enriquecerse la presencialidad. La velocidad con que hubo que resolver la situación inesperada no hizo posible todavía una evaluación de los dispositivos puestos en marcha. Sin embargo, no podemos olvidar que la cultura digital ya es parte de nuestra vida cotidiana. ¿Quién puede negar que en el contacto con los otros, en el vínculo pedagógico que se crea en el aula analógica, se juega una parte importantísima del sentido de la enseñanza? ¿Cómo despreciar –como señala Nuccio Ordine (2020) en un video publicado en estos días por el diario español *El País*– los ritos que dan sustento al oficio de enseñar, a la vida en comunidad de profesores y estudiantes que es la universidad? La sociabilidad, la interacción, la cercanía del vínculo y el reconocimiento están puestos entre paréntesis mientras dure la pandemia. Nadie duda de que todo ello sea esencial para experimentar la comunidad. Son modos de la transmisión que mantienen cohesionada a una comunidad y, por eso mismo, son formativos. Pero, así como el aula analógica no nos salvó de profesores que siempre actuaron como si los estudiantes fueran recipientes vacíos a los que llenar, la digitalización tampoco es nada en términos formativos sin la mediación de los profesores. Por otra parte, ¿podemos estar seguros que esto pasará y que volveremos a la normalidad para hacer sin más lo que ya hacíamos? O, incluso si eso ocurriera, ¿cómo afirmar que nada de la relación entre educación y tecnologías que experimentamos merezca ser rescatado? Si pensamos lo presencial y lo virtual como un todo orgánico, ¿no estamos acaso en condiciones de distinguir cuáles son las experiencias imprescindibles y cuáles de ellas pueden ser producidas gracias al aporte de la virtualidad?

Finalmente, ¿qué rol pueden tener nuestras universidades públicas en la era «antropomórfica de la técnica», como la define Éric Sadin (2020)? En un mundo tecnoeconómico hecho de enormes volúmenes de datos manejados por un conjunto de corporaciones, donde la inteligencia artificial se extiende sobre todos los aspectos de la vida humana para modelizarla bajo lógicas mercantiles y utilitarias, lo que hagamos en términos formativos cuenta no solo para pensar sino también para transformar esa realidad. Cuenta para comprender y discutir

8. Adriana Puiggrós (2019) despliega un análisis al respecto pero en relación a la educación básica en *La escuela, plataforma de la patria* (ver, en particular, el capítulo III, «Aceleraciones»).

9. Para un desarrollo de la cuestión, cfr. Blais, Gauchet y Ottavi (2018).

el régimen de verdad que ya está entre nosotros como producto de la recopilación de información, del análisis en tiempo real de los datos recolectados, de la detección de correlaciones entre ellos y de la interpretación automatizada de los fenómenos a partir de esos millones de datos que son recopilados y procesados diariamente. Cuenta, por supuesto, para entender el sistema sociotécnico sobre el cual se recuesta una gran parte del funcionamiento de nuestra vida social; para discutir acerca del valor económico que emerge de los datos que son producidos cotidianamente –basta solo con pensar lo que se está recolectando en el terreno educativo con plataformas como Google Classroom–; para vislumbrar las formas de resistencia que se requieren en esta época. Cuenta, en fin, para reformular las resquebrajadas relaciones entre lo público y lo privado y para abordar un mundo hecho de imágenes para el cual nuestros sistemas educativos no están formateados. ¿Por qué deberíamos rehuirle entonces a la posibilidad de pensar las potencialidades y señalar las limitaciones que nos ofrecen las tecnologías para la transmisión de conocimientos y la formación universitaria? O incluso, ¿por qué rehuirle también a la urgencia de entender y pensar cómo encauzar transformaciones que ya son parte de nuestra vida cotidiana?

BIBLIOGRAFÍA

Blais, Marie-Claude; Gauchet, Marcel y Ottavi, Dominique

2018 Transmitir, aprender, trad. de Vera Waksman, Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.

Costa, Flavia

2020 «La pandemia como “accidente normal”. Coronavirus: un ensayo del Tecnoceno», en *Revista Anfibia* (UNSAM), 23 de abril. <http://revistaanfibia.com/ensayo/la-pandemia-accidente-normal/> [Consultado el 29 de julio de 2020].

De Sousa Santos, Boaventura

2020 La cruel pedagogía del virus, trad. de Paula Vasile, Buenos Aires, CLACSO. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf [Consultado el 29 de julio de 2020].

Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey y Bond, Aaron

2020 «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning», en *Educause Review*, 27 de marzo. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [Consultado el 29 de julio].

Ordine, Nuccio

2020 «Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante», video en El País-BBVA Aprendemos juntos. <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/>

solo-los-buenos-profesores-pueden-cambiar-la-vida-de-un-estudiante-nuccio-ordine/ [Consultado el 29 de julio de 2020].

Pedró, Francesc

2020 «COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efecto, impactos y recomendaciones políticas», en *Análisis Carolina*, n° 36, Fundación Carolina, 11 de junio. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020 [Consultado el 29 de julio de 2020].

Puiggrós, Adriana

2019 *La escuela, plataforma de la patria*, Buenos Aires, UNIPE-CLACSO.

Schmucler, Héctor

1995 «Ideología y optimismo tecnológico», en *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones* de la Universidad Nacional de Quilmes, n° 5, diciembre.

Sadin, Éric

2020 *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*, Buenos Aires, Caja Negra.

UNIPE-Le Monde diplomatique

2017 *La Universidad que supimos conseguir. ¿Un modelo para todos o para pocos?*, Buenos Aires, UNIPE-Le Monde diplomatique.

2019 *El Atlas de la educación argentina. Entre la desigualdad y la construcción de futuro*, Buenos Aires, UNIPE-Capital Intelectual (Le Monde diplomatique).

Virilio, Paul

2006 *Velocidad y política*, Buenos Aires, La Marca editora.

Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas

La torsión del espacio escolar

Ricardo Baquero

CONMOCIÓN ANTE LO EXTRAORDINARIO

Es necesario aclarar que las palabras que siguen son un tanto forzadas. Forzadas por las circunstancias, por confiar más en la invitación de mi colega y amiga Inés Dussel que en mí, y forzadas por desarmar mi intento de llamarme a prudente silencio. La lectura del reciente y, si cabe, bello número de junio de la revista *Para Juanito*, reforzó mi sensación de no tener nada oportuno para decir, de que debo ante todo escuchar. Pero el colega Horacio Cárdenas, entre sus lúcidas palabras, dibuja las siguientes: «Sabemos que ahora hay que estar y hay que hacer. Como nunca, como siempre. Claramente ahora *no se puede no* estar. Prestar una palabra, arrimar una imagen o compartir melodías es convocar una posibilidad» (Cárdenas, 2020: 23). Temo que mi silencio se confunda con desinterés, desapego, falta de sensibilidad o de generosidad para al menos compartir o prestar una palabra. El «*no se puede no* estar» no es un mandato, sino un dato. Estamos en el mismo suelo.

La memoria me llevó a otros tiempos de desasosiego. En los momentos posteriores al cimbronazo del 2001, el director de un anexo de una escuela media de la Provincia de Buenos Aires, que orillaba el Riachuelo, me comentaba en el entretiem po de una actividad que su preocupación mayor y más urgente había sido, por muchos días, que los estudiantes, sus estudiantes, simplemente *volvieron* a la escuela. Esto condensaba, en su sobria y grave descripción, la necesidad brutal de jerarquizar la vida por sobre todo; condensaba que los estudiantes de barriadas populares estaban en gran medida condenados o incluso alentados a delinquir para poder subsistir y que en ese subsistir se jugaba, muchas veces, su libertad o su vida. Celebraba entonces que volvieran al amparo de ese espacio escolar que solo esperaba sus presencias y se proponía que vivieran, que trabajosamente la sobrevida pudiera recuperar los sentidos del vivir.

Por mucho tiempo no pude reunir la semblanza de ese espacio más que bajo la figura de una suerte de espacio «religioso» en su profundo sentido ideal, lo sé: espacio fraterno, maternal o paternal, de donación incondicional de cuidado, consuelo, protección, confianza y apertura de horizontes vitales. La crisis, una de tantas, sacudía el propio territorio de las vidas y obligaba a jerarquizar, valorar, crear posibilidad.

No ignoraba, ni ignoro, que el espacio escolar no siempre fue amigable en sus intentos de incluir. Ni olvido que su razón de ser adicional es la de ofrecer experiencias vitales formativas, experiencias que llamamos, algo banalizadamente, aprendizajes. Tampoco ignoro que estas experiencias extendidas de aprendizaje no siempre han sido intensas o con los sentidos que nos proponíamos.

En lo que sigue, intentaré poner en palabras algunos de los supuestos de partida, naturalizados, que ocultan tensiones y conflictos que me parece oportuno contemplar. Apuesto a que una mirada psicoeducativa crítica, con la modestia que debió guardar siempre, puede al menos recordar ciertos límites y riesgos, así como señalar ciertas pistas, a veces huellas, de experiencias pasadas ya transitadas. Y entre las experiencias contemplo las experiencias del *pensar*, del pensar lo escolar mismo, sus enseñanzas y sus aprendizajes.

Me detendré brevemente en algunos problemas relacionados entre sí. En primer lugar, en la recurrente caracterización de los aprendizajes y prácticas escolares como «descontextualizados», y en el lugar creciente –y de consenso común– que tomó la figura de la necesidad y posibilidad de formas de aprendizaje ubicuas. Luego, quisiera recordar ciertas cuestiones básicas acerca del aprender, siempre situado, y los riesgos que podemos anticipar, o ya palpar, en el balance provisorio y habitual de bajos logros pero altas culpas.

EL CARÁCTER DESCONTEXTUALIZADO DEL APRENDIZAJE

Parecería que la escuela paga caro el precio de haberse gestado como un espacio otro, diferenciado tanto material como simbólicamente. En parte, claro, guarda las marcas recientes y presentes de sus prácticas normalizadoras y disciplinarias. Entre las más recientes, la de supuestamente no haber pasado airosa las pruebas estandarizadas o intuitivas de una economía de logros de rendimientos a escala. Como se ha señalado con recurrencia, el espacio escolar está bajo sospecha y a la defensiva, debiendo mostrar credenciales de eficiencia o, al menos, de una no obsolescencia vergonzante (Simons y Masschelein, 2014; Dussel y Trujillo, 2018; Larrosa, 2019). Pero el espacio escolar, siendo justos, ha operado y puede operar –ya me lo mostró aquel colega de las orillas del Riachuelo– como un espacio otro, que llega a suspender o resignificar su propia lógica inercial e, incluso, la profana.

Entiendo que esta resignificación cambia el sentido de una de las acusaciones más largas que arrastra el espacio escolar, el del carácter *descontextualizado* de sus aprendizajes. Conviene repasar algo de la polisemia de este término en sus resonancias en educación. En general la idea de aprendizaje descontextualizado es usada para referir a cierta ignorancia o desprecio –ya sea en el sentido técnico como moral– por las condiciones de recepción de los estudiantes; también, se refiere a no anclar el saber a enseñar –dentro de una trama que le otorgue significatividad teórica o práctica– desde el punto de vista del propio conocimiento. Hemos desarrollado en otros sitios el vínculo de esta noción con la de significatividad de los aprendizajes. En ambos casos, al fin, se tratará de un obstáculo o más bien del resultado de no lograr que los conocimientos enseñados resulten

psicológicamente asimilables por carecer de significatividad social, vivencial o psicológica; por carecer de consistencia lógica o teórica como para hacerlos, por tanto, asimilables (Baquero, 2007 y 2018).

Dicha acusación también se ha emparentado con la idea de un aprendizaje «desvinculado» de la práctica, sea la de partida y vida cotidiana de los sujetos, la coetánea de producción de saberes o, finalmente, la de destino posible (laboral o académico). Esta suerte de descripción valorativa encierra el presupuesto, en parte razonable, de que debieran construirse puentes entre la experiencia escolar y las experiencias extramuros.

Ahora bien, la razonable idea de construir puentes entre espacios diversos debería preservar la idea de que tales espacios existen y existirán de forma diferenciada, con legitimidad propia. La fluidez y versatilidad de los posibles canales de comunicación, llevadas al paroxismo en la cultura digital, trajeron aparejada la idea de que pareciera deseable derribar los muros. No obstante, por momentos nos queda descrito un paisaje de puentes sumamente ágiles en su intercambio multidireccional pero con espacios perdidos, de identidad borrosa o tristemente parecidos entre sí.

Hace ya mucho tiempo, escribimos con Flavia Terigi (Baquero y Terigi, 1996) un trabajo donde condensamos una agenda de problemas compartidos que, en buena medida, pueden considerarse vigentes. En ese escrito, desde ya, aludimos a la referencia común al modo «descontextualizado» de los aprendizajes de tipo escolar. Sin embargo, se aludía al tema desde una perspectiva de los enfoques socioculturales, considerándolo como un trabajo con y sobre los sistemas de representación, su explicitación, toma de conciencia, examen. Es decir, se refería a un dominio crecientemente *descontextualizado* –en cercanía con la idea de abstracción–, en el sentido de su creciente independencia de los contextos iniciales de adquisición y uso. En forma lateral, recuperábamos la enumeración clásica de Jaume Trilla (1985) sobre las características de lo escolar, donde resalta entre sus rasgos las formas descontextualizadas de aprendizaje.

Si bien el sentido de Trilla sigue la pista de Bruner, al entender esta descontextualización de los aprendizajes como *desvinculación* de las prácticas efectivas donde cobrarían origen y sentido, su desarrollo apunta al carácter inexorable de este rasgo escolar en las sociedades modernas, ligado a formas de aprendizaje mediado. Incluso, Trilla arriesga que de prescindirse de la creación de un contexto específico –es decir *diferenciado del cotidiano*– para la enseñanza y el aprender, la propia noción de escuela se desplomaría. En nuestro escrito este punto aparecía, en verdad, ligado a la crítica habitual a la «artificialidad» de las prácticas o aprendizajes escolares, y recuperábamos la paradójica exigencia impuesta a la escuela de ensanchar horizontes, romper con el sentido común, alfabetizar lo iletrado, pero a la vez de atender, preservar y dar continuidad al cotidiano de saberes y prácticas de los alumnos. En coincidencia con Trilla, concluíamos que el sentido de lo escolar parece estar, en buena medida, *precisamente* en provocar una ruptura con el desarrollo cotidiano de los estudiantes.

Es curioso notar que los lectores del artículo generalmente recuperan y destacan a «la artificialidad y la descontextualización» como caracteres negativos de

la experiencia escolar, sin reparar en la discusión matizada al respecto ni en la advertencia expresa sobre el error de tomar como efecto impensado o precio a pagar lo que en verdad parece ordenar la propia lógica escolar.

Como se sabe, la posibilidad de uso crecientemente descontextualizado –abstracto– de los sistemas de representación o instrumentos semióticos aparece como un criterio de progreso en el desarrollo tanto cultural como ontogenético. El término no es feliz y opaca sus sentidos posibles, ya que remite, en primer lugar, a una supuesta «falta de contexto», cuando se trata en verdad de quebrar la dependencia –como se dijo– de las condiciones contextuales/iniciales de uso. Tampoco es feliz que el término pueda connotar una actividad o un aprendizaje «libre de contexto», que ilusione con sintonizar, por ejemplo, con las formas de pensamiento científico que se enuncian universales, necesarias y, en ciertas concepciones, liberadas del mundo terrenal.

Por el contrario (y esto justifica nuestro rodeo), aunque parezca en principio contradictorio, el uso descontextualizado de los medios de representación –como la escritura, los sistemas matemáticos de representación, las conceptualizaciones científicas– supone, en su adquisición y producción, un movimiento de «recontextualización», en el sentido de realizar operaciones sobre los sistemas de representación mismos, tomados como objetos de conocimiento y colocados, justamente, en contextos de actividad singulares. Es decir que el trabajo sobre los propios objetos de conocimiento y sobre los sistemas de representación, su progresiva toma de conciencia y desarrollo, su puesta en común y apropiación pública –su profanación, al fin– serían valores agregados de la experiencia escolar en su especificidad. Por tanto, el lugar común de demandar que no se provoquen experiencias «descontextualizadas» de aprendizaje es, al menos, conceptualmente imprecisa y prácticamente ingenua o, aun, políticamente peligrosa.

Por otra parte, la idea de *artificialidad* de las prácticas escolares remite a la ilusoria figura, al fin, de procesos y entornos «naturales» para aprender, o de una naturaleza del cachorro humano capturable por sus determinaciones biológicas, pero curiosamente prescindente de sus determinaciones históricas. Ello habilita a una psicología evolutiva naturalista o a una neurociencia reductiva. Incluso habilita a una mirada de supuesta armonía o disarmonía entre las naturalezas de los individuos y las prácticas escolares diversas y normalizadas (prácticas que, además, vuelven a ilusionarse con la posibilidad de armonía sin conflicto con las naturalezas de los individuos). El dispositivo escolar nos pareció, por mucho tiempo, el escenario natural –o al menos neutral– adecuado para definir las normalidades naturales para aprender; es decir, un presunto espacio armonioso –por ejemplo, por su gradualidad etaria– con los tiempos de crecimiento de las naturalezas.

Pero la representación de las naturalezas supuestas es curiosamente histórica: en nuestros días, el cerebro del niño y su naturaleza de aprendiz se nos muestran, con aparente evidencia, análogos a las máquinas digitales con las que interactúan entusiasta o resignadamente.

EL PODER PERFORMATIVO DE LA ILUSIÓN TÉCNICA Y LA CAUSALIDAD DE LA AUSENCIA

A este tipo de sociedad se le denomina «sociedad de la ubicuidad» (Islas-Carmona, 2008). Este término designa una sociedad en la que cualquier persona puede disfrutar, en cualquier momento y en cualquier lugar, de una amplia gama de servicios a través de diversos dispositivos terminales y redes de banda ancha. Su lema es «anyone, anywhere, anytime» (cualquiera, en cualquier lugar y tiempo) (Hervás-Gómez *et al.*, 2019).

No intento desplegar una discusión compleja, que me excede. Solo aspiro a recordar que corremos el riesgo, ya señalado por numerosos autores, incluidos especialistas en educación y cultura digital, de apostar a una tecnopedagogía que, ahora sí, resuelva por fin el problema de la enseñanza en cualquiera de sus escenarios. No afirmo nada nuevo, pero sí agrego que esta falsa creencia descansa sobre otros supuestos de larga duración: el de la existencia de modos naturales de aprender y, al fin, los de un niño y un «hombre» natural.

Sumemos a esto la firme creencia –no ya la hipótesis– de que es desde ya *deseable* pero además *prácticamente posible* diseñar una oferta de aprendizajes *ubicuos*. Esto es, para el lector no avisado y en su versión caricaturesca, como enuncia nuestro epígrafe –que no hace justicia a la extensa y seria literatura sobre el tema–: un aprendizaje que puede darse «anyone, anywhere, anytime», dadas las posibilidades tecnopedagógicas existentes, sobre todo potenciadas a partir de la relativa accesibilidad a los *smartphones* y la sofisticación de los entornos de aprendizaje digital, aunque ambas cosas no siempre se den la mano. En este sentido, se nos describe una secuencia de cambios constatables de acuerdo a lo que, bien mirado, son las ofertas del mercado, que han ido del *e-learning* al *m-learning* y, ahora, habrían arribado al *u-learning* (*e*, de electrónico; *m*, de móvil –de teléfono o tablet con conectividad móvil– y *u*, de ubicuidad).

Como se sabe, en las tempranas aproximaciones de Burbules (2012, 2014) a la ubicuidad de los aprendizajes había un llamado cuidadoso: daba pasos esperanzadores hacia la versatilidad de las instancias de aprendizaje (ofrecidas por los medios digitales o no) pero advertía, a la vez, sobre los delicados acoplamientos necesarios en el largo plazo para arribar a cierto final feliz. Entre tales advertencias estaba, claro, que la ubicuidad de una propuesta requería sensibilidad por los contextos y singularidades de los aprendices. Esta idea se verá reforzada al proponer el autor que los enfoques situacionales pueden ser potentes, por ejemplo, para comprender la lógica y efectos de las redes sociales (Burbules, 2016).

Si traigo este tema es porque, más allá de lo refinado y convocante a discutir del trabajo de Burbules, en el contexto del covid-19 parece estar flotando en el imaginario la idea de que, en verdad, *contamos ya con dispositivos tecnopedagógicos suficientes y probados*, a prueba de contextos y armoniosos con la afinidad por lo multisensorial y lúdico que, se supone, caracteriza a todo niño en su naturaleza. Según esa misma idea, si tales dispositivos pedagógicos no son

usados o no resultan eficaces, es por problemas de dotación de recursos, accesibilidad o, seguramente, falta de *know-how* (isaber qué hacer, al fin!) con tales herramientas, recursos, entornos y canales.

Los nuevos docentes, ahora advenidos iletrados en entornos digitales de aprendizaje, portan de pronto y desde hace rato una *carencia* (otra más) que explicaría la ineficacia de los aprendizajes posibles. Estamos tomando prestada la lúcida idea de Bernard Charlot sobre la lógica del pensamiento deficitario y lo que llama *principio de causalidad de la ausencia*: curiosamente, lo que explicaría un fenómeno es algo que no está presente (pero *debería* estarlo). Nos desplazamos –siempre estuvimos, a decir verdad– en un orden normativo más que explicativo.

Desde ya que es bienvenida –e incluso salvadora– la presencia de recursos de comunicación y de trabajo a distancia, digitales o no. Tampoco es indiferente su ausencia –tan cruelmente visible hoy–, provocada por un desfinanciamiento irresponsable que discontinuó políticas públicas en tal sentido, tanto se trate de dotación de recursos como de transmisión de las complejas maneras de generar buenas experiencias educativas con ellos. No apuntamos allí sino, precisamente, a que los balances acerca de la posibilidad de acción no deben ser reductivos sino que deben ser situados, históricos y, sobre todo, prudentes.

Pero la ubicuidad, como sospechábamos, resulta más una descripción de la dispersión de alternativas de diferente tipo, con diversos efectos, crecientemente disponibles y con posibilidad de generar eventualmente buenas experiencias, que una categoría explicativa acerca de nuevos procesos de aprendizaje en su sentido profundo. Parece algo exagerado leer que estamos, como señala nuestro epígrafe, en la «sociedad de la ubicuidad». Si así fuera, pareciera acercarnos a la descripción de un panóptico digital con ubicua geolocalización, más pensable como esperanza para un pensamiento de la seguridad que para una utopía pedagógica. El optimismo razonable de Burbules (2014) ya nos había anticipado algo de este precio posible. Por ejemplo, que la disponibilidad permanente de recursos suele requerir nuestra permanente disponibilidad o que la portabilidad se torna exigencia de portar.

Dicho de otro modo, una ubicuidad ilimitada de la oferta de aprendizajes posibles –aunque no existiera más que en un plano imaginario, pero regulatorio y performativo– encierra el peligro de concebir la posibilidad de entornos a prueba de situaciones y singularidades. No desconozco que se me dirá de inmediato que, muy por el contrario, la idea de ubicuidad busca subsanar personalmente las limitaciones groseras de una oferta escolar o académica uniforme en el espacio y en el tiempo, y desatenta –o imposibilitada de atender– a las necesidades individuales de los estudiantes. Pero aquí aparecen dos problemas adicionales que no desarrollaré, pero que hay que evocar. Por una parte, la laxitud de la idea de «entorno» y su poca precisión conceptual, así como su posible traducción a cosas tan diversas como *entornos de aprendizaje inteligente* –regulando sus *feedbacks* según *machine learning* sobre los datos de *perfil* del aprendiz– o la vieja y también potente idea de *comunidades de práctica o aprendizaje* o de *sistemas de actividad*.

Como mencionamos, Burbules (2016) parece inclinarse por momentos sobre estas dos últimas alternativas (en su difícil de imaginar «comunidad de autoaprendientes») e, incluso, sobre los sistemas de actividad que implican una lógica diametralmente diferente a los tipos de *feedback* de ciertos entornos digitales. Así, incorpora la creación de sentidos, la hibridación novedosa de recursos técnicos y semióticos, y la multivocidad conflictiva propia de toda actividad cultural, como algo insoslayable de una actividad cultural/educativa. Es algo levemente diferente, discúlpese la ironía, a «individualizar» respuestas o refuerzos de acuerdo a indicadores de perfiles de logro o error, como por ejemplo ciertos trabajos sobre *smart learning environment* y, también, sobre las dificultades para operacionalizar los propios «contextos» (Temdee, 2020; Temdee y Prasad, 2018).

No es deseable abundar mucho más. En general, la «ubicua personalización» –alejándose de la intención de Burbules– oculta el reajuste funcional a los *perfiles* de datos más que a las expresiones singulares, e ilusiona, por ello, con que la salida a todo desborde es técnica y privilegiadamente digital. Pero hay allí una grotesca y peligrosa figura acerca de la subjetividad y las singularidades. La única identidad posible en tales lógicas reductivas es la de las identidades cambiantes, aprendidas y preformadas algorítmicamente; la de identidades propuestas, impuestas o supuestas por los «entornos», ellos sí, por suerte, inteligentes. No es una deformación profesional de la tecnopedagogía sino, como anticipamos, algo que para muchos autores representa un síntoma alarmante de las formas de gobierno, biopolíticas al fin, en la era de la geolocalización digital (Benasayag, 2013, 2015 y 2019; Longo, 2019 y 2020; Sadin, 2017).

No concluyo nada nuevo, lo sé. El intento que nos desvela es recrear espacios de encuentro y diálogo, no de *feedback* programable: como se testimonia en el ya mencionado número de la revista *Para Juanito*, buscamos la posibilidad de leer y construir sentidos novedosos sobre lo emergente y vivencial.

LA COMPLEJIDAD DEL SIMPLE APRENDER: DE LUGARES A BIENES COMUNES

Como podríamos esperar, el resultado lógico de analizar los problemas sociales en términos de las deficiencias de las víctimas es el desarrollo de programas que ayuden a corregir esas deficiencias. La fórmula para la acción se vuelve extraordinariamente simple: cambiar a la víctima (Ryan, 1971).

Hay algo instalado acerca de que esta crisis nos tomó por sorpresa y sin «estar preparados». En verdad, si de condiciones sanitarias o materiales se trata, la cuestión es más grave: nos tomó casi desarmados por activas prácticas de desmantelamiento de lo público o por anestesiadas inercias resignadas al *nopoderamiento*, como se lo grafica en el *Ferdydurke* de Gombrowicz.

Una vez más se nos coloca, como educadores, como escuelas, como alumnos y familias, en un lugar de déficit y de innumerables carencias. No se trata, claro, de

no hacer la oportuna denuncia de la gravedad de las experiencias vitales llevadas en la pobreza a la sobrevida o a la muerte. Se trata de recuperar las viejas adversidades que se fueron tejiendo dolorosamente en muchos rincones y momentos acerca de la crueldad del racismo, el patriarcado, la eugenesia, la jerarquización de lo viviente y lo humano, la distribución en percentiles de grados o formas únicas y curiosamente medibles de inteligibilidad del mundo.

Sucede que pensar la complejidad requiere comprender, precisamente, la dinámica *compleja* –es decir singular, incierta, contradictoria, múltiple– de este aquí y ahora nuestro, del presente vivir de nuestras formas de vida, y de las sentidas y esperanzadoras maneras en las que maestros y profesores buscan, anhelan o logran establecer lazo y generar posibilidad. Y esto implica poner bajo vigilancia el pensamiento del déficit, jerárquico y esencialista.

¿Qué ha desnudado la pandemia o qué desnudeces ha obligado a mirar? ¿Qué distracciones no nos permite ya? La primera y más evidente la hemos perpetrado una y mil veces en psicología educacional, mi modesto campo, y lo hemos hecho acompañados de otros tantos especialistas en complejidades diversas: es el riesgo de *clausurar las preguntas legítimas* en nombre de respuestas técnicas; de las pseudoexplicaciones con un barniz atractivo que muchas veces encarnan tal pensamiento tipológico.

Perdónese la indignada ironía, pero no se puede asistir, sin apuntarlo, al triste espectáculo del disparar sobre los alumnos y maestros confinados, y señalar sus carencias formativas –cuando no sus pobres voluntades o motivaciones–, para ofrecer ubicuas formas de aprender pronto y, en lo posible, de modo fácil y entretenido en medio de una pandemia y bajo condiciones crueles de vida.

Muchos de nuestros maestros, alumnos y espacios escolares o académicos han tendido los puentes posibles, precarios o sofisticados, para sostener ante todo esa paradójica presencia a distancia. Lo están haciendo con un esfuerzo en ocasiones temerario, al borde de ser insostenible, con costo incluso para su salud.

Es también torpe o triste tener que recordar que el aprendizaje (sobre todo el aprendizaje ligado a la apertura y al compartir nuevos horizontes de conocimiento y experiencias, de revisión de nuestras lenguas y otras lenguas, de compartir el goce y las sensibilidades) es un *proceso* largo y trabajoso, frágil pero potente, de allí la necesidad de la tan reclamada pausa. Un proceso no es una figura literaria sino un concepto teórico que indica que la emergencia de los aprendizajes es producto de una diacronía, es decir, que se despliega en el tiempo e involucra reestructuraciones, avances, retrocesos relativos, dispersiones, retornos.

Es además un proceso *incierto y abierto*, no por la impericia de un docente o por las limitaciones técnicas a superar de un entorno algorítmico, sino por su naturaleza orgánica, no mecánica: emerge de la combinatoria de lo vital según un eje *intensivo*, como todo lo viviente, y no de un mero agregado *extensivo*, artefactual o modular de habilidades y competencias ensamblables, predecibles o predefinidas (Benasayag, 2019). La incertidumbre y apertura explican nada menos que la novedad del conocer, que es solo parcialmente visible en una economía de logros segmentados de aprendizaje.

Aprender puede ser gozoso, pero siempre es trabajoso. Esto, que suena a viejo refrán, indica que podemos profanar al «trabajo» para recuperarlo como potencia transformadora y creativa. Suena también a lugar común, pero intentemos que se trate de un bien común.

Aprender implica estar *situados* y estamos situados de una manera que es conocida y desconocida. A la vez, de lo único que estamos seguros es de que no podrá producir equivalencias con aquella situación de cruces veloces de miradas y cuerpos con calor. El aprendizaje es *vivencial*. Sabemos que el aprendizaje se produce mediante sutiles juegos de relaciones singulares donde se enhebran recursos rústicos o sofisticados, emplazamientos, objetos a compartir, las prácticas que desplegamos y la extrema y variable singularidad, tan mapeada, de los modos de enseñar y los modos de aprender.

El aprendizaje supone *compartir motivos* más que estar motivados. ¿Tenemos alumnos y maestros «desmotivados»? Probablemente sí, y es razonable. Estamos barajando y jerarquizando entre las prioridades y lo imprescindible para dotar de buenos motivos al frágil espacio escolar, en un contexto de amenaza a nuestras vidas y, muchas veces, de orfandad de recursos. El tupé de ciertos psicólogos cínicos (ha leído bien, lector, escribí «cínicos», no «clínicos») insinúa rasgos cuasi patológicos más que la esperable sensibilidad ante la conciencia de la fragilidad. Pareciera, para algunos de ellos, haber simplemente cierta falta de pensamiento positivo y, quien sabe, no haber aprendido de modo suficiente a respirar acompasadamente para autorregular nuestras emociones. Es decir, se trata de «cambiar a la víctima», como nos lo advirtieron hace más de cincuenta años.

Nuestros cuerpos sienten y piensan que precisamos una pausa. Precisamente para pensar, para descansar, para ensayar, para compartir, para no atosigar. Para procesar todo lo que nos sucede, incluido lo que aprendemos sobre o mientras nos sucede. Necesitamos con urgencia tiempo, valga la paradoja, y que no nos confundan los tiempos de los logros y las acreditaciones, a cuya urgencia deberemos responder solo en las ocasiones en que sea crítico o implique una pérdida seria para el estudiante.

Debo reparar la injusticia de haber pensado aquella escuela media de las orillas del 2001 del Riachuelo como un espacio «religioso», sin advertir que se me estaba *mostrando* –lo cual en ciertos casos tiene un efecto más contundente que el *demostrar*– un genuino espacio *escolar* y *educativo*, por derecho propio y singularidad de su sentido. Si algo de los logros del aprender se ralentizan, deberemos evaluar con cuidado –sumo cuidado– si se debió a nuestra ausencia, a nuestra carencia o, por el contrario, a nuestro modo de estar presentes y atentos a las otras maneras de aprender a vivir que son propias de la vida escolar.

Muchos testimonios que emocionan indican que hubo puentes, y que se siguen conservando con celo las intenciones de preservar espacios singulares y comunes para compartir o producir experiencia. No parece demasiado relevante a qué velocidad se transita esos puentes, sino nuestra mutua presencia y el recordar y sostener que hay otro lugar siempre por construir.

No puedo afirmarlo mejor que un filósofo y amigo trasandino:

No se trata en ningún caso de darle a esta sentencia un carácter último, pero sí al menos de dar a estas preguntas el estatuto y valor necesario para volver la mirada al detalle simple pero infinito de lo que en la escuela tiene lugar. Fomentar el litigio, impugnar las palabras, desafiar las gramáticas asentadas de la escolaridad, pueden ser gestos liberadores –emancipadores–, fundadores de otros tiempos y otros territorios, aquellos de la sorpresa, abiertos a la irrupción novedosa que siempre se esconde en el recoveco de las aulas (Yuing Alfaro, 2013: 117).

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, Ricardo

- 2007 «Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar», en *íd.*; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 79-98.
- 2018 «¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo», en Balagué, Claudia (comp.), *Educadores con perspectiva transformadora*, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, pp. 135-161.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia

- 1996 «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar», en dossier «*Apuntes pedagógicos*» de la *Revista Apuntes*, Buenos Aires, UTE-CTERA.

Benasayag, Miguel

- 2013 *El mito del individuo*, Buenos Aires, Topía.
- 2015 *El cerebro aumentado. El hombre disminuido*, Buenos Aires, Paidós.
- 2019 *La singularidad de lo vivo*, Buenos Aires, Prometeo.

Burbules, Nicholas

- 2012 «El aprendizaje ubicuo y el problema de la enseñanza», en *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 13, pp. 3-14.
- 2014 «Los significados de “aprendizaje ubicuo”», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n° 104 [publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, año 4, n° 4, Buenos Aires, UdeSA-Prometeo, 2013]. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880> [Consultado el 3 de agosto de 2020].
- 2016 «How We Use and Are Used by Social Media in Education», en *Educational Theory*, vol. 66, n° 4.

Cárdenas, Horacio

- 2020 «Default virtual. Los imprescindibles en la enseñanza», en *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*, n° 21, año 8, segunda etapa, junio, pp. 17-23.

Charlot, Bernard

- 2006 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Del Zorzal.

Hervás-Gómez, Carlos *et al.* (eds.)

2019 *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior*, Barcelona, Octaedro.

Islas-Carmona, José Octavio

2008 «El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad», en *Palabra Clave*, vol. 11, n° 1, junio, pp. 29-39.

Larrosa, Jorge

2019 «Separaciones», en *id.*, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, Buenos Aires, Noveduc.

Longo, Giuseppe

2019 «Elogio de la línea. Hacia nuevas fronteras de lo humano», postfacio a Benasayag, Miguel, *La singularidad de lo vivo*, Buenos Aires, Prometeo.

2020 «Information, Science and Democracy, for an Ethics of Scientific Knowledge», en Fabris, Adriano (ed.), *Trust*, en serie *Studies in Applied Philosophy, Epistemology and Rational Ethics*, vol. 54, Nueva York, Springer, pp. 63-79.

Ryan, William

1971 *Blaming the Victim*, Nueva York, Random House.

Sadin, Éric

2018 *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Temdee, Punnarumol

2020 «Smart Learning Environment: Paradigm Shift for Online Learning», en López-Ruiz, Ricardo (ed.), *Multi Agent Systems-Strategies and Applications*, Londres, IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.85787> [Consultado el 3 de agosto de 2020].

Temdee, Punnarumol y Prasad, Ramjee

2018 *Context-Aware Communication and Computing: Applications for Smart Environment*, Nueva York, Springer.

Trilla, Jaume

1985 *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.

Yuing Alfaro, Tuillang

2013 «De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa», en *Praxis y Saber*, vol. 4, n° 7, enero-junio, pp. 105-118.

Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido¹

Flavia Terigi

CUANDO FINALICE, 2020 HABRÁ SIDO UN AÑO EXTRAORDINARIO en la historia de la escolarización. Las escuelas del planeta entero cerraron, como parte de las medidas de aislamiento dispuestas por los gobiernos para contener una pandemia generada por un virus que no tiene remedio específico y para el que no se cuenta con vacuna. En un trabajo titulado «Educación 2020: Los migrantes forzados»,² Mariana Chendo retoma cifras de la Unesco de alrededor del 7 de mayo de 2020 (las cifras cambian semana a semana, a medida que nuevos países cierran escuelas y otros países las reabren): más de mil quinientos millones de estudiantes y más de sesenta millones de docentes en 138 países, impedidos de asistir a las escuelas y desplazados hacia la virtualidad, según Chendo. Los (nos) define como *migrantes* en la migración global más formidable de Occidente, realizada en tiempo récord: «más de 1.560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo».

La imagen es sugerente, la figura del migrante habilita la extrañeza. Más extrañeza, podría decirse: ya que, en primer término, es extraño para nosotrxs, los educadores, las educadoras, que no ir a la escuela sea parte de las políticas de cuidado. La figura de la migración incrementa la extrañeza.

¿Cuál es ese *territorio* al que hemos migrado? Encontramos una nueva potencia de la imagen que propone Chendo: la virtualidad no como herramienta para reemplazar la presencialidad, ni como canal por el que circularían los aprendizajes, sino como otra tierra; en los términos en que lo plantearé aquí, otro *contexto*.

El concepto *contexto* es clave en el análisis que pretendo plantear en este trabajo acerca de lo que está ocurriendo con la enseñanza y el aprendizaje mientras no podemos ir a la escuela. Comencemos señalando que *la escuela*

1. Este escrito se basa en la exposición realizada en la mesa panel «El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento» de las Jornadas Nacionales «Profesión docente y resignificación del sentido de educar: reflexiones sobre vínculos y continuidad pedagógica», organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente de la República Argentina, Buenos Aires, 21 de mayo de 2020.

2. Mariana Chendo, «Educación 2020: los migrantes forzados», referencias al final. Accedí a este artículo siguiendo un tweet de Mariano Narodowski, @narodowski.

es un contexto específico de aprendizaje, distinto de otros en los que también aprendemos (como la familia o el trabajo), un entorno social especializado que se ha consolidado a lo largo de muchísimas décadas y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo (Feldman, 2010). Las escuelas «de carne y hueso» son diversas, sin embargo, toda institución escolar tiene unos rasgos que podemos reconocer gracias a los análisis de la pedagogía.

Las condiciones escolares (ordenamiento según un cronosistema, descontextualización, presencialidad, simultaneidad –Terigi, 2010–) configuran un contexto específico de aprendizaje. La escuela produce por ello formas también específicas de aprendizaje, al que llamaremos *aprendizaje escolar* (también se lo encuentra como *aprendizaje pedagógico*), diferenciándolo de otras formas de aprendizaje; en particular, del que tiene lugar en la vida cotidiana fuera de toda intencionalidad instructiva (al que algunas veces se encuentra nombrado como *aprendizaje espontáneo*, aunque esta denominación suscita algunas confusiones); del que tiene lugar en la situación de crianza de los niños (cuando, por ejemplo, los adultos se proponen enseñar al niño a hablar, o a caminar, etc.); y del que sucede en otras prácticas sociales con finalidades formativas (por ejemplo, el entrenamiento deportivo, la capacitación laboral y la educación no formal). Estos otros aprendizajes pueden tener finalidad instructiva, pero responden a determinaciones diferentes a las del aprendizaje escolar.

La noción de contexto de aprendizaje no se plantea aquí en términos de una relación contenedor/contenido. No se trata de «el aprendizaje y su contexto», como si el aprendizaje pudiera definirse con independencia del contexto en que se realiza y, al hablar del contexto escolar, solo nos quedara por ver cómo este *influye* sobre el aprendizaje. Como señala McDermott (2001), este sentido del contexto va de la mano de una teoría estática del aprendizaje, que supone –entre otras cosas– que las habilidades adquiridas en la escuela se generalizan adaptativamente en otros contextos de actividad. En la perspectiva que sostenemos, el contexto no es un mero contenedor, y la actividad escolar no influye sobre algo que le es exterior: es *productiva*, es decir, generadora de formas específicas de aprendizaje. Se aprende ciertos contenidos, de cierto modo, en un cierto ritmo, se muestra de cierto modo que se ha aprendido, y esto no es accesorio sino central en el modo de aprender en la escuela.

Si la escuela es un contexto que hoy no puede funcionar en su materialidad, pero la situación presente demanda trasladar eso que funciona en la escuela a un contexto diferente, un análisis de las diferencias entre contextos puede ayudar a comprender parte de lo que sucede. Este trabajo retomará conceptos desarrollados en el campo de la Psicología Educativa, tratando de responder a la pregunta: ¿qué nos puede ofrecer una lectura *psicoeducativa* de los acontecimientos del presente? Los análisis de la Psicología Educativa sobre la educación escolar han planteado en numerosas oportunidades, como problema, el interrogante sobre la continuidad y discontinuidad entre los contextos de aprendizaje o, más específicamente, entre los modos de aprender, por lo general, trabajando sobre el contraste dentro/fuera de la escuela, en una mirada del asunto según la cual la

escuela está considerada un contexto artificial, fabricado deliberadamente para producir ciertos aprendizajes.

Este problema de la continuidad/discontinuidad del aprendizaje entre contextos se presenta inevitablemente en esta situación en la que nos coloca aquella migración, en la que lo que tenemos podría definirse como *aprendizaje en el hogar –que se pretende que sea– comandado por la escuela*. Propondré dos vectores para analizar esta continuidad/discontinuidad en el aprendizaje en esta situación: el vector de la descontextualización y el vector del sentido.

Comencemos por el vector *contextualización/descontextualización*. Quienes trabajamos en el campo educativo sabemos que, para que el conocimiento pueda funcionar en la escuela como objeto de aprendizaje, experimenta ciertas transformaciones que lo hacen apto para ser enseñado (Chevallard, 1997); la tradicional frase «encerrarnos en la escuela para hablar del mundo» expresa bien lo que trato de plantear. Dado que los saberes que enseña la escuela son producidos en otros contextos, ubicarlos en la escuela, con sus reglas, con sus condiciones, supone descontextualizarlos respecto de sus orígenes y recontextualizarlos de acuerdo con las reglas propias del funcionamiento escolar. Si todo contenido curricular debiera ser enseñado en un contexto equivalente al de su producción, el currículum debería ser sumamente estrecho y los/las alumnos/as accederían a versiones notablemente restringidas de la cultura. La escuela presenta el abanico de contenidos de su currículum por medio de un movimiento descontextualizador, que es su condición de posibilidad al mismo tiempo que una fuente de interesantes problemas didácticos. Un problema didáctico crucial, en condiciones usuales de escolarización, es cómo lograr que los ajustes necesarios en los objetos de conocimiento (requeridos por la descontextualización) no terminen escamoteando su complejidad e inclusive sustituyendo un objeto de la cultura por una fabricación escolar desvinculada de aquel, borrando «las trazas que permiten comprender qué aporte para la explicación de qué asunto, para el tratamiento de qué tipo de problemas esos saberes fueron alguna vez producidos en la sociedad» (Sadovsky, 2019: 107).

Propongo analizar el nuevo contexto que ha generado el aislamiento, esta situación de *aprendizaje en el hogar –que se pretende que sea– comandado por la escuela*, con los aportes de dos de las teorías psicológicas que los docentes conocemos, utilizamos y –algunos de nosotros– enseñamos.

Tomemos de la Psicología Genética la importancia de la interacción de los sujetos con los objetos de conocimiento presentados en su mayor complejidad posible (Sinclair, 1985). En la escuela, la interacción con los objetos de conocimiento presentados en la máxima complejidad posible tiene sus modos de tratamiento; el problema didáctico crucial es cómo lograr que los ajustes necesarios en los objetos de conocimiento no terminen escamoteando sus complejidades.

Este problema se reactualiza en el escenario presente, en el escenario de «la escuela en casa»³ y en las distintas las figuras que se utilizan en la actualidad para

3. Es interesante recopilar algunas de las denominaciones que se han utilizado para los programas que generaron los gobiernos en Argentina tratando de minimizar la pérdi-

hablar de lo que está ocurriendo. La vertiginosidad con que trató de construirse la respuesta escolar ha llevado a buscar, fundamentalmente, recursos que estén digitalizados, como la propiedad principal que deben reunir para que puedan circular en la virtualidad entendida como si fuera simplemente un canal. En esa búsqueda de recursos que estén digitalizados se ha producido –y existe el riesgo de que el fenómeno se profundice–, la sustitución de aquellos objetos de la cultura que la escuela tiene que enseñar por unas fabricaciones cualesquiera solo porque están disponibles en la web.

Me dediqué estos días a analizar blogs sobre conocimientos y juegos numéricos. Es posible encontrar una variedad de juegos numéricos, muchos de los cuales están en las antípodas de lo que queremos que les suceda a los chicos en su relación con la numeración, con la cuantificación o con las operaciones aritméticas. Pero están disponibles y se convierten en un sustituto de la enseñanza que desarrollaríamos en clase. Esto no deja de tener consecuencias para el tratamiento de los problemas para los que se ha generado el conocimiento numérico, y por eso es necesaria la reflexión sobre la descontextualización. Todo lo que los educadores sabemos, tal vez no de la tecnología, pero sí del currículum, de la pedagogía, de la didáctica, de la psicología y de la escuela, tenemos que ponerlo a jugar cuando tomamos decisiones en la selección de recursos digitalizados.

Tomemos ahora el aporte de la Teoría Sociohistórica acerca de la importancia que tiene, para que lxs alumnxs puedan interiorizar elementos culturales, que participen en prácticas colaborativas con expertos que saben usar esos instrumentos y que se los presentan y los comparten con ellxs. A propósito de la cultura escrita, Kalman retoma de esta teoría la distinción entre disponibilidad y acceso, cuando señala «una diferencia entre las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura –la *disponibilidad* de la cultura escrita– y las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas –el *acceso* a la cultura escrita–» (Kalman, 2003: 39, cursivas en el texto fuente). Sabemos que las prácticas escolares no pueden preservar sin más los significados culturales de los instrumentos que se presentan, pero una parte importante del trabajo de la didáctica consiste en buscar modos de suturar la brecha del contenido escolar con el significado cultural de los instrumentos y con las prácticas sociales en las que se insertan. Por eso se afirma, desde esta perspectiva, que los docentes somos expertos en dos sentidos: expertos en los instrumentos de la cultura que se quiere transmitir, pero también en los modos de producir situaciones de colaboración con nuestros

da de oportunidades de aprendizaje que supone no poder asistir a la escuela. Algunos portales: «Tu escuela en casa» (Córdoba, <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>), «Seguimos estudiando» (Ministerio de Educación de la Nación, www.seguimoseducando.gob.ar), «La escuela en casa» (Ciudad de Buenos Aires, https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/alumnos/contenido/index.php?menu_id=30897), «Continuemos estudiando» (Provincia de Buenos Aires, <https://continemosestudiando.abc.gob.ar/>) entre otros. El problema de la continuidad (que adoptó la denominación genérica «continuidad pedagógica») está inscripto en algunos nombres con referencia al tiempo, al «mientras no vamos a la escuela» (seguimos, continuamos), en tanto otros expresan discontinuidades entre contextos que buscan minimizar («escuela en casa»).

estudiantes, nuestros alumnos, nuestras alumnas, para hacerlos progresivamente capaces de dominar esos instrumentos. Lo hacemos empezando desde aspectos periféricos o locales del instrumento, para llegar finalmente a una autonomía del/de la estudiante, en un largo proceso formativo, durante muchos años de escolarización.

En el contexto actual, ese tipo de reflexiones que tomo de la Teoría Sociohistórica me hace preguntarme por lo siguiente: cómo reponer, en estas condiciones en que no estamos juntxs en la escuela, alguna forma de interacción de los chicos y chicas con nosotrxs como expertxs y, a través de nosotrxs, con los instrumentos culturales, en estas condiciones particulares en que se trata de realizar la enseñanza.

El segundo vector de análisis se refiere al problema del *sentido de la actividad escolar*. La construcción de sentidos posibles, sea para identificarse con el proyecto escolar, sea para resistirse a él, es un asunto central para comprender el devenir de los aprendizajes y las trayectorias escolares de los sujetos. En este momento muchxs docentes, al menos en nuestro país, afrontan el problema de cómo articular altos niveles de descontextualización cognitiva (algo que es necesario para construir significados complejos, como son los que la escuela quiere transmitir) con altos niveles de contextualización emocional y social, que son necesarios para construir algo del orden de los motivos, del orden del sentido del aprendizaje, en estas condiciones inesperadas.⁴ Es una pregunta formulada del lado del sujeto de aprendizaje: ¿por qué te pondrías frente a una pantalla, por qué motivo que no sea la acreditación? ¿Por qué otros motivos te pondrías frente a una pantalla, cierto tiempo por día, en estas condiciones que, a poco de andar, se muestran bastante difíciles?

La cuestión del sentido, en Psicología Educativa, remite a un concepto muy clásico que es el de la motivación para aprender. En los planteamientos más antiguos, el problema de la motivación fue analizado como un proceso que se activa o que no se activa frente a cada propuesta de enseñanza; y también ha sido identificado con los intereses que los sujetos tienen o no tienen acerca de lo que la escuela tiene para ofrecerles. En la situación actual, podemos pensarlo como una apropiación progresiva, por parte de los sujetos, de los motivos para estar participando de la situación de aprendizaje que puede proponer la escuela en estas condiciones, para participar del proyecto que se les propone.

Uno de los motivos probablemente sea aquello de lo común. Caruso decía:⁵ no lo común como si todos fuésemos iguales todo el tiempo, pero sí momentos comunes, espacios comunes, experiencia de lo común. Caruso señalaba con

4. Esta reflexión reconoce cierta crítica acerca del modo vertiginoso en que nos hemos lanzado a tratar de sustituir la escuela por clases virtuales, cualquier cosa que esto signifique para cada unx de nosotrxs. Me pregunto qué otra cosa se podría haber hecho, cómo podría haberse afrontado la interrupción que supone en las vidas de los sujetos y en su desarrollo dejar de ir a la escuela durante lo que -hasta ahora- son cuatro meses completos.

5. Intervención de Marcelo Caruso en la mesa panel «¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica», de las mismas Jornadas referidas en la nota 1 *supra*.

preocupación la refamiliarización de las relaciones sociales que está produciéndose en este contexto; entre ellas, la de las prácticas educativas. Dussel también lo plantea⁶ cuando afirma que la escuela debe seguir siendo otro lugar en el que puedan pasar otras cosas, distintas de las de la vida cotidiana y los grupos de crianza.

En el terreno del sentido, ante esta pregunta que tal vez se hace cada tanto un niño, una niña, un adolescente, un joven, que tiene que ponerse frente a la pantalla y decidir seguirnos, es especialmente relevante la diferencia que se presenta, en el diseño de actividad, entre dos grandes tipos de propuestas que parecen estar produciéndose. Aquellas en las que el aprendizaje se produce como un continuo integrado al flujo de un proceso de enseñanza, como las que describía Dussel cuando hablaba de la experiencia del radioteatro o de los viajes de egresados virtuales. Y otras que son aquellas en las que la unidad de aprendizaje es la tarea. ¿Qué hicimos hoy? Tales tareas. ¿Qué aprendimos? Esta tarea. Cuando la unidad de aprendizaje es la tarea, se organiza una especie de sucesión en la que cada tarea encierra un aprendizaje atomizado, discontinuo respecto de los otros; en esas condiciones es muy difícil construir sentido. En esos casos se termina ofreciendo al alumno una apropiación baja del sentido de la actividad; entonces, se dificulta encontrar algún motivo más genuino para poder aprender.

Desde que esta situación de aislamiento comenzó, me pregunto cuáles son las decisiones que podemos tomar en este contexto de tantas restricciones que no elegimos; cuáles son las decisiones que sí podemos tomar, las cosas que sí podemos elegir hacer o no hacer. Quiero centrarme en una de estas decisiones: la de apoyarnos en el conocimiento profesional docente, no para celebrarlo como si fuera todopoderoso –no lo es–, pero sí para reconocer en ese conocimiento profesional un punto de apoyo.

Si algo hemos aprendido en estas semanas y, junto con nosotrxs, muchas personas que no son del mundo educativo, es que *la enseñanza es una tarea especializada*. A esa especialización pueden faltarle muchas cosas, pero está construida, está cimentada sobre una base de conocimientos que propongo poner en valor. Al mismo tiempo, propongo no plantearnos la exigencia de tener una propuesta pedagógica acabada en estas condiciones. Para la enorme mayoría de los docentes y las docentes en nuestro país –y probablemente en el mundo–, esta es una situación sumamente novedosa. Estas no son nuestras clases, solo que en la virtualidad: la virtualidad –insisto– no es una herramienta, es un contexto. Lxs chixs no están en la virtualidad; en el mejor de los casos, están en sus hogares. En este punto, planteo una diferencia con la imagen inicial que retomo de Chendo, pues la migración ha sido *hacia los hogares*, y solo una parte de quienes debieron dejar de ir a la escuela están en la virtualidad. Lo que tenemos es educación en el hogar –que se pretende sea– comandada por la escuela. No deberíamos trabajar pretendiendo que la virtualidad es solo una herramienta, o únicamente un canal. Nos plantea otras condiciones; en estas condiciones, no puede hacerse lo mismo que si estuviéramos en la escuela.

6. Intervención de Dussel en la misma mesa panel «El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento».

Frente a la preocupación por enseñarlo todo, por que no se pierda nada, por cumplir con el currículum, por cubrir los temas –esos programas *sobrepautados* de los que hablaba Rockwell–,⁷ extremaría el argumento y diría: una experiencia por día, una pregunta interesante, explicaciones alternativas de cómo suceden las cosas, otras maneras de mirar contenidos ya repetidos al infinito, las ganas de volver a ver una serie siguiendo la pista de análisis planteada por los docentes. La lectura recomendada que no necesita ser en línea, que se puede hacer después, pero que la presentan lxs maestrxs o lxs profesores. Si fuera posible, tratando de que el aprendizaje al que se invita no sea predominantemente individual y solitario, generando al menos *algunas* experiencias de colaboración. En ese modo de mirar el conocimiento, en ese modo de producir aprendizaje, está la fortaleza de lo que puede plantear la escuela, en la presencialidad y también en estas condiciones.

Si el currículum es, como se ha señalado más de una vez, un medio para alterar la mente (Eisner, 2011), la pregunta que podemos hacernos es qué alteraciones podemos generar en las mentes de los sujetos con los que trabajamos en estas condiciones, en función de lo que lxs docentes sabemos sobre las formas humanas de crear significados y sobre cómo se aprende (Bruner, 1997). Y también preguntarnos qué alteraciones no seremos capaces de promover, qué alternativas no podremos poner a disposición ahora, sencillamente porque en este contexto no es posible y tendremos que esperar la vuelta a la escuela y la posibilidad de estar juntos.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, Jerome

1997 *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

Chendo, Mariana

2020 «Educación 2020: los migrantes forzados», en blog *Iberoamérica Social, Revista de Estudios Sociales*, 7 de mayo. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/> [Consultado el 3 de agosto de 2020].

Chevallard, Yves

1997 «¿Por qué la transposición didáctica?», en *íd.*, *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, Aique.

Eisner, Elliot

2011 *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós.

7. En la mesa panel «¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica», de las mismas Jornadas.

Feldman, Daniel

- 2010 «Métodos, normalización y control», en *íd.*, *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Kalman, Judith

- 2003 «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 8, n° 17, pp. 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704> [Consultado el 3 de agosto de 2020].

McDermott, Ray P.

- 2001 «La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje», en Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.

Sadovsky, Patricia

- 2019 «La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones», en Balagué, Claudia (comp.), *Bitácoras de la innovación pedagógica*, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Sinclair, Hermine

- 1985 «Del pensamiento preoperacional al pensamiento concreto y el desarrollo paralelo de la simbolización», en Schwebel, Milton y Raph, Jane, *Piaget en el aula*, 2ª ed., Buenos Aires, Huemul.

Terigi, Flavia

- 2010 «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía», en Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo

Oscar L. Graizer

ACERCA DE ESTE ENSAYO

El presente ensayo es una construcción de preguntas sobre el presente, en tanto unos procesos, unos vectores, unas prácticas en particular que se vieron interrumpidas. Un presente que fue modificado, refractado, por la pandemia y que se transformó en algo que no sabemos en qué formas desembocará. Es necesario que nos pensemos en un transcurrir del tiempo, nos situemos en un lugar de reflexión e interrogación considerando este presente en procesos más largos que los vivenciados, más largos hacia el pasado, y también hacia el tiempo que vendrá, aunque no sepamos cuánto tiempo tomará lo que vendrá. Tal vez el concepto de acontecimiento (Deleuze, 1989) nos sea de utilidad para dar el carácter histórico al presente y lo extendamos hacia un porvenir.

Cuando se escriben estas líneas estamos atravesando todavía el ASPO¹ en la zona metropolitana de Buenos Aires, donde además está en pleno ascenso el número de contagios y muertes por covid-19. Aquellxs que tenemos algunos privilegios y otras precariedades, como podemos ser algunxs investigadorxs y docentes universitarios mientras sostuvimos nuestras clases y nos encontramos en condición de distancia, de asincronías, de diferencias y cercanías con estudiantes, nos propusimos pensar este acontecimiento, esto que nos afecta de manera directa, que no nos deja por fuera de los sucesos, ni mucho menos por arriba o por delante.

Lo que presentamos aquí tiene el carácter de provisorio, de precario, de indeterminado, perplejo, como es la situación que nos convoca a pensar este libro. Este texto tiene retazos de otras voces y palabras que han estado y siguen circulando en los últimos meses y que intervienen de manera directa en el diálogo que vamos realizando a medida que vivimos este período mientras tratamos de pensarlo y de pensarnos. Lo hacemos con las herramientas de las que disponemos, aunque las sabemos insuficientes, imperfectas, para entender esta realidad, en rigor como lo ha sido hasta ahora. ¿Cuál será el conocimiento que se construya como legítimo a partir de este acontecimiento? ¿Qué sentidos y efectos producirá sobre el gobierno de las conductas, la producción de verdad y formas de subjetivación?

1. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (Decreto N° 297/2020).

La suspensión de la actividad escolar, en el más estricto sentido del término –ya que tendremos que encontrar una nueva palabra para lo que está sucediendo ahora en el marco del ASPO–, entre otros aspectos de la vida social puso sobre la mesa que la escuela, la escolarización obligatoria, hace que millones de niñxs y jóvenes al mismo tiempo sean parte de un proceso de transmisión cultural, estén al cuidado de una institución donde se encuentran y socializan con pares, en un espacio físico específico y preparado para ese fin (fuera de sus casas), durante varias horas diarias (dependiendo del régimen de cada escuela) y por más o menos el 70% de los días hábiles del año, bajo la responsabilidad de unxs adultxs específicamente preparadxs y dedicadxs para ello, que no son sus padres, madres o responsables familiares. Mientras exs niñxs y jóvenes participan de la experiencia escolar, lxs adultxs se ocupan de la reproducción material de la existencia, del gobierno social, de la producción cultural, etc.

ACERCA DE (LA) ESCUELA

La escuela es y ha sido objeto de las más diversas críticas, diversas en calidad, profundidad, diversas también las intencionalidades y diversos los efectos de la crítica (los dichos y los no dichos). Pero a la luz de lo que permite hacer visible su interrupción, la escuela, en el marco de la escolarización como proceso más amplio, es un dispositivo que ha demostrado ser potente y por demás económico. La escuela, en todas sus facetas, ha hecho su parte en la conformación de las sociedades tal como las conocemos hoy. Posee y pone en funcionamiento una economía difícil de empardar. Brinda sostén y hace posible una forma de vida social que conocemos o conocíamos hasta ahora. Aquello que queramos debatir y cuestionar sobre la escuela, proponer y diseñar para el período que sigue, estará situado en la red de relaciones y tramas de la sociedad de la cual la escuela forma parte. La escuela no es un objeto alienígena del proceso de conjunto y de sus partes, ni es la fuente de transformación del mundo por venir.

Podemos decir que los sistemas escolares son un dispositivo central en la transmisión cultural de nuestra sociedad. Sabemos, desde hace mucho tiempo, que el acceso al conocimiento en sus diversas formas es desigual y es objeto de múltiples controles y regulaciones (Bernstein, 1993), pero también sabemos que esta tecnología ha permitido romper el monopolio del conocimiento objetivado por parte de grupos minoritarios de la sociedad (Braslavsky, 2019 [1985]). También sabemos que no se controla todo lo que se enseña ni todo lo que se aprende, ni menos todo lo que «sucede» en y por la escuela.

Desde hace muchos años venimos estudiando, investigando, enseñando y diciendo que las prácticas pedagógicas pueden ser comprendidas como un tipo particular de relaciones que se constituyen en contextos comunicativos donde se produce y reproduce cultura. Que las prácticas pedagógicas escolares producen unas formas específicas de saberes y conocimientos reguladas por múltiples factores, agencias, agentes; a la vez, las prácticas pedagógicas son productoras de efectos en diversos planos, inscriptos en relaciones complejas que van desde

el nivel micro de las interacciones y las subjetivaciones hasta procesos sociales más amplios, como son la configuración de posiciones sociales, de relaciones con objetos de la cultura, efectos sobre las identidades, sobre las tramas de afectos, sobre los cuerpos mismos y las conductas.

Decimos que las formas de conocimiento, de saber, no se pueden reducir a la textualidad del enunciado que circula, sino que los significados son producidos en las relaciones complejas que se despliegan en las prácticas pedagógicas, que este se enlaza con procesos de producción y control de significados más amplios (Bernstein, 1993); que la práctica pedagógica es instancia entre dispositivos y técnicas, entre saberes, disciplinas y discursos (Martínez Boom, 2013).

Sostenemos también que la enseñanza en la escolarización se produce organizacionalmente, que múltiples factores de orden sistémico imbricados en algún orden local de las organizaciones escolares inciden en la transmisión y en el aprendizaje, que las relaciones que se establecen entre pares inciden en la configuración de significados y en la apropiación de lo que se adquiere. Sabemos sobre cómo se aprenden algunas cosas, cómo se configura un yo en el que interviene la experiencia escolar. Hemos puesto el foco en el aula, en los patios, en algunos artefactos, en rituales y rutinas. Sabemos que todos estos procesos se inscriben en unos devenires históricos complejos donde intervienen relaciones y configuraciones complejas.

Sabemos qué se aprende en las escuelas, aunque no con claridad. Sabemos qué se enseña, más o menos. En los últimos años esta discusión se organizó principalmente alrededor de la evaluación, de los resultados en las pruebas estandarizadas. Y así se pusieron en duda las prácticas docentes, el compromiso de familias y las capacidades mismas de lxs estudiantes.

Este ensayo de preguntas se escribe mientras estamos envueltxs en un collage de imágenes y decirs que conforman unas tramas todavía informes, de lo que sucedía antes de la pandemia, algo de este momento de ASPO y otras de lo que estamos imaginando que será, en las cuales aparecen imágenes de cómo sucede en los países y ciudades que han comenzado el retorno a las escuelas y a las aulas. Estas imágenes se ven intervenidas por los protocolos de prevención e higiene formulados desde las autoridades sanitarias que conducen las premisas de organización de la vida en común; en ellas sobresalen dos elementos fundamentales: la distancia y la higiene. A la distancia se le suman barreras para el contagio, unas mecánicas, como el barbijo o tapaboca o mascarillas, y otras como la higiene: primero el lavado de manos y luego la higiene de los espacios comunes.

IMÁGENES Y NÚMEROS EN TIEMPO PRESENTE

Arrancamos con algunas imágenes y números en relación con la situación de docentes y estudiantes.

Hay quienes están en una habitación con mucha gente, hay quienes están en una habitación en soledad, hay quienes están con el gato, el perro dando vueltas, o el jilguero, el hámster en su jaula, hay quienes tienen a otrxs dando vueltas

alrededor, sobre, entre, bajo las piernas. Hay quienes viven en una casa, en un rancho, en un departamento, en una pieza, en un barrio, en un pueblo, en una comarca. Hay quienes miran la tele, pienso que muchxs tienen la tele encendida, que está ahí, de fondo o de forma. Tal vez la radio, alguna con música, con gente hablando, con otrxs diciendo lo que debería suceder y no sucede. Y yuxtaposiciones de imágenes fijas y en movimiento, YouTube, Instagram, TikTok, WhatsApp. Hay quienes ven películas, series, documentales, dibujitos (no sé si lxs llaman así todavía). Hay quienes están horas frente a pantallas participando de entornos Zoom, Jitsi, Meet y otros por el estilo. Hay quienes hablan por teléfono, se mandan mensajes, reciben mensajes, otrxs que no reciben mensajes, que están en un paisaje, otros están en un cuadro íntimo, luminoso o desgarrado. Hay niñxs y adolescentes y jóvenes con espacios reducidos, con distancias profundas o habitando territorios antes desconocidos. Hay quienes están, quienes tratan de estar, quienes no pueden estar.

En tiempos en los que los números fueron colocados en el centro de la escena, y juegan el lugar de tensiones de verdad² sobre lo que se hace o debe hacerse, vamos a ponerles algunos números a esas imágenes. Tomaremos primero datos disponibles de la encuesta realizada por Unicef (2020)³ acerca de la situación en relación con las actividades educativas vinculadas a lo escolar.

En los hogares donde habitan menores de hasta 6 años de edad, el porcentaje que informa tener tareas escolares es de 43%. El 97% de los hogares donde al menos uno de los miembros del hogar tiene entre 6 y 12 años señalan que los niños y niñas tienen tarea escolar. En aquellos hogares con adolescentes entre 13 y 17 años, se encuentra que en el 92% de los casos han tenido tareas enviadas por la escuela.

En relación con la conexión a internet y el equipamiento para poder realizar intercambios en ese entorno: 18% de los y las adolescentes no cuenta con acceso a internet en sus hogares, un porcentaje que se incrementa al 21% entre estudiantes de escuelas estatales y que afecta al 28% de los jóvenes entre 13 y 17 años en hogares destinatarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH). El 37% de los encuestados afirma que no dispone de una computadora o tableta para realizar sus tareas escolares, aumentando al 44% de los estudiantes de establecimientos estatales y al 53% de quienes perciben la AUH.

En cuanto al vínculo de los estudiantes con sus docentes, la encuesta del Unicef muestra que 3 de cada 4 adolescentes mantienen contacto con sus profesoras/es, mientras que el 23,4% restante indica no haber tenido contacto desde que comenzó la cuarentena. Según el estudio, la falta de disponibilidad de computadoras o tablets es un factor que incide negativamente en este aspecto clave

2. Tema aparte es el lugar que ocupan hoy las estadísticas y sus expertxs. Y otro: qué expertxs son los que definen el gobierno de la pandemia.

3. El relevamiento fue realizado entre el 8 y el 15 de abril de 2020. En el momento de la escritura de este artículo no disponemos de datos actualizados; el Ministerio de Educación de la Nación realizó durante las últimas dos semanas de junio 2020 una encuesta, también con el Unicef, que permitirá actualizar esta información.

de la escolaridad: el 33% de quienes no disponen de estos recursos se encuentran sin comunicación con sus docentes. Entre aquellos que se vinculan con sus profesoras/es, algo menos de la mitad lo hace una vez por semana o incluso con menor frecuencia (47%), mientras que el resto mantiene contacto día por medio o bien todos los días de la semana (53%). Según este trabajo, WhatsApp es el medio más utilizado por las y los adolescentes para contactarse con sus docentes: 63% señala usarlo con esta finalidad. Las plataformas educativas son el segundo medio más habitual, utilizado por el 46% de los encuestados.

Cabe destacar que 7 de cada 10 de lxs adolescentes encuestadxs señalan que han recibido devoluciones o correcciones de sus docentes respecto de los trabajos realizados para la escuela. Se encuentra una diferencia en la frecuencia de las devoluciones de docentes: son más habituales entre quienes asisten a establecimientos de gestión privada (80%) respecto de quienes lo estudian en escuelas estatales (66%).

En relación con la disponibilidad de herramientas informáticas y conectividad para el trabajo de lxs docentes, tomaremos información de la «Encuesta Provincial de Trabajo Docente en Contexto de Aislamiento» realizada por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba, 2020); 5.038 docentes de toda la provincia participaron de este relevamiento. Según esta encuesta, solo el 36,3% cuenta siempre con un espacio tranquilo en el cual trabajar. En relación con la disponibilidad de equipamiento (PC o portátil) en las casas de docentes según la misma encuesta, el 43,5% de lxs docentes encuestadxs no cuenta con una computadora de uso exclusivo. No podemos contrastar con precisión estos datos con otros actualizados a nivel nacional o provincial. Al no tener otra información actualizada, tomamos el informe realizado por Tófaló (s/f) en el marco del «dispositivo de evaluación APRENDER» de 2016, donde se presentan resultados de una encuesta a docentes en relación con la disponibilidad de equipamiento. Los datos allí presentados no se pueden tomar como concluyentes. Ese relevamiento ha tenido algunos problemas metodológicos que nos hacen dudar de su fiabilidad. Sin embargo, tomando los números netos allí expresados calculamos que habría un 30% de docentes, a nivel nacional, que no poseen una computadora de uso exclusivo para su trabajo.

El 91,6% de lxs docentes encuestados por Suteba declaró haber incrementado el tiempo de trabajo docente durante la pandemia; un 57,3% respondió que su jornada laboral semanal aumentó más de seis horas. A este dato hay que sumarle el incremento de las tareas domésticas y de cuidados que se amplifican en el contexto del ASPO, considerando la feminización que caracteriza al colectivo docente.⁴

En el aislamiento, la gran mayoría de lxs docentes mantiene un contacto cotidiano con lxs estudiantes, ya que más del 90% señala tener contacto al menos una vez por semana. Solo el 5,3% de lxs docentes indicaron que todxs sus estudiantes pueden comunicarse por internet y un 0,6% indicó que ninguno puede

4. Según el Censo Nacional del Personal de Establecimientos Educativos 2014, el 76% de lxs docentes son mujeres.

conectarse. En entrevistas que hemos realizado, registramos que directivxs y docentes⁵ aprovechan las salidas de sus casas para el trabajo de sostén alimentario que se realiza en las escuelas, para contactar a estudiantes que no mantienen comunicación fluida con la escuela.

Algunas de estas escenas, y otras, pueden darnos una referencia de lo que será en el corto y mediano plazo, en el mejor de los casos, la alternancia, o la continuidad por un tiempo más sin retomar actividades en formato escuela, y de allí en adelante habrá grises, interrupciones, avances y retrocesos.

CONTEXTOS Y TRANSMISIÓN

Las prácticas pedagógicas «comandadas por la escuela»⁶ extendidas a la casa hacen que la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos sea sustantiva para que la transmisión se haga posible. Es necesario no naturalizar las profundas diferencias y grandes distancias sociales (acá sí distancias sociales) entre los grupos en relación con la posesión de recursos como «la compu», los libros, el *smartphone*, el espacio, las conexiones digitales, el sonido ambiente y los silencios, el tiempo disponible de adultxs, saberes previos, formas diversas de capital cultural. Nos preguntamos qué formas y prácticas producen al espacio y tiempo «en casa» como contexto de transmisión y de aprendizaje de unos saberes que son ajenos al territorio doméstico, en algunos casos más ajenos que en otros; qué otros efectos tiene, para la configuración del espacio doméstico, la incorporación de nuevas actividades «escolares» en la casa.

En este punto no podemos dejar de considerar el aumento de carga de trabajo para las mujeres adultas de las casas así como para las niñas y jóvenes que se ocupan de cuidar a otrxs menores o mayores. Vale la pena volver sobre lo informado por la encuesta del Unicef (2020), donde se confirma lo que ya sabíamos por otras vías,⁷ previo a la pandemia. De la encuesta surge que el apoyo en el hogar a las tareas escolares de los niños, niñas y adolescentes es brindado por las madres en un 68%, solo en un 16% la ayuda proviene de los padres, y otro 16% de los hogares destacó la participación de ambos progenitores. Es de destacar que en los hogares de menores ingresos, el apoyo para la realización de las tareas escolares

5. En los distritos de la Provincia de Buenos Aires correspondientes a San Miguel, Malvinas Argentinas, Moreno y Morón.

6. Tomo esta expresión de una intervención pública de Flavia Terigi (2020, 11 de mayo).

7. Encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo, realizada por el Indec (2014) por última vez en el tercer trimestre de 2013, en el marco de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos. Esta encuesta muestra que hay una alta demanda de trabajo doméstico que es cubierto principalmente por las mujeres. En el agregado total, casi duplican la cantidad de horas de los varones, y en términos de participación las mujeres lo hacen en un 50% más que los varones llegando al 89%. En las actividades de apoyo escolar las mujeres participan casi tres veces más que los varones, y en el cuidado de personas la tasa de participación de mujeres casi duplica a la de varones.

recae aún más en las madres (76%), mientras que la presencia de los padres en esta función disminuye (10%).

Habría una novedad en la configuración del contexto de transmisión: ¿sería uno, varios, una red? Un conjunto complejo de relaciones entre espacios y temporalidades, los de la casa y los del espacio escolar diferenciado alternado; entre actores, los de la casa, los de la escuela, los de otras fuentes de información; entre las personas y los objetos de la casa y luego aquellos «de la escuela» con los que se interactúe, en la casa o/y en la escuela; un complejo de relaciones entre discursos que ahora se hacen carne en el espacio doméstico y luego en alternancia con el espacio escolar; la distribución (indiferenciación) del tiempo, las secuencias y ritmos de la vida cotidiana de niñxs y jóvenxs y sus adultxs convivientes, entre pares convivientes. Las preguntas se orientan a los efectos pedagógicos y sociales, en la esfera «escolar» y en la esfera «hogareña», a la vez que subjetivos.⁸

En relación con la enseñanza como actividad laboral, pongamos un poco de atención a algunos datos respecto de lxs docentes, y en particular considerando los escenarios actuales y posibles del mediano plazo. Creemos que uno de los focos hay que ubicarlo en la cantidad de estudiantes con los que cada docente tiene que mantener contacto, hacer seguimiento, evaluar, etc. No disponemos de información estadística oficial actualizada sobre las condiciones de trabajo y estructuración de los puestos de trabajo de docentes. Tomaremos algunos datos de la antes citada «Encuesta Provincial de Trabajo Docente» del Suteba (2020). Esta muestra que el 75,4% de lxs docentes bonaerenses se desempeña en 2 o más escuelas, lo cual supone dos Equipos de Conducción y colectivos de trabajo distintos; 3 de cada 4 docentes tiene a cargo, contemplando todos sus cargos/horas/módulos, un número superior a 50 estudiantes; un 52,4% tiene más de 100 estudiantes. Según el Suteba (2020), el 74,5% de lxs docentes tiene en un mismo grupo/grado 25 estudiantes o más. Se podría considerar que de esa mitad de docentes que tienen menos de 100 estudiantes, la mayoría son docentes de Nivel Primario.

Para reconstruir una composición de la configuración del trabajo docente en secundaria, sumaremos a los datos del Suteba una estimación que realizamos sobre datos disponibles⁹ acerca de cuántos estudiantes promedio tiene cada docente de secundaria en partidos del conurbano bonaerense. Este dato es de gran relevancia en cualquier contexto, pero en este adquiere mayor relieve aún. Para esta estimación contabilizamos cantidad de docentes y secciones del nivel, y tomamos un promedio de 28 estudiantes por sección (este dato se puede construir con bastante precisión con los datos disponibles). Llegamos a una estimación

8. Creemos que aportes como los de la perspectiva de la Teoría Actor Red de Latour (2008) serían de gran ayuda para aproximarnos a entender que configuraciones se produzcan de ahora en más; así como en los trabajos de historia material de la escuela que viene desarrollando entre otrxs Dussel (2019).

9. Lo hicimos sobre la base del Padrón Oficial de Establecimientos Educativos 2019 y el Relevamiento Anual con datos del 2018.

de un promedio de casi 170 estudiantes por docente, esto es alrededor de 6 secciones de nivel secundario por docente (es muy difícil estimar la dispersión y hacer una diferenciación por carga horaria de cada materia). Este dato parece consistente con los presentados por Diríé (2018: 25), quien señala, a partir de la información recogida en la «Encuesta sobre Prácticas de Enseñanza» realizada en 2014 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la Unesco, en Argentina, que lxs docentes de escuela secundaria atienden, en promedio, 190 alumnos por semana; dicha encuesta arroja que el 22% de docentes encuestadxs atendía a 300 o más.

Esta situación requiere una particular atención en función de la organización del trabajo docente a nivel individual y organizacional, tanto para primaria cuanto para secundaria, especialmente para esta última. En el nivel secundario, la contracara en términos de organización del trabajo para lxs estudiantes, si se mantiene la clasificación disciplinar en materias, es que reciban demandas o propuestas por parte de cada docente por separado. El «trípode de hierro» (Terigi, 2008) de la organización escolar (la clasificación fuerte del currículum, el principio de designación de docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por horas) adquiere una nueva relevancia.

Es probable que la evaluación y calificación de estudiantes en el Nivel Secundario en las condiciones señaladas en los dos párrafos anteriores en los nuevos contextos de transmisión adquieran un alto nivel de conflictividad. Falconi (2014; y 2015a y b), al analizar el régimen de evaluación en la provincia de Córdoba, sostiene que lxs docentes tienen que producir una gran cantidad de calificaciones a lo largo del ciclo lectivo. Según la normativa provincial, cada estudiante debe tener al menos dos calificaciones por trimestre, con lo cual un docente que tiene alrededor de 170 o 190 estudiantes promedio, tendría que producir un mínimo de unas 1.200 calificaciones al año. Y según el autor, esas calificaciones se construyen con diversas fuentes entre las cuales se cuentan el trabajo en clase, pequeños trabajos prácticos realizados dentro o fuera del aula, además de instrumentos discretos como las «pruebas». Falconi sostiene que lxs docentes combinan en la calificación criterios de rendimiento académico con otros de orden moral, como el comportamiento o el empeño que lxs estudiantes demuestran en el curso. Habrá que estudiar cómo estos criterios de rendimiento se ponen en juego en nuevos contextos de transmisión.

Superpongamos imágenes de las múltiples formas de contextos generados en la producción de una nueva configuración de educación entre la casa y la escuela. ¿Cómo se constituyen las jerarquías en relación con el conocimiento (qué formas de conocimiento adquieren mayor validez y relevancia) cuando los límites entre lo escolar y la vida hogareña se desdibujan? ¿Cómo se dirimen las legitimidades de las voces de lxs adultxs que intervienen, aun en el caso de que haya alguna revalorización del carácter experto del trabajo docente? Aquí las materialidades cuentan, así como los modos de construir estos problemas en cada una de las conversaciones que se pongan en movimiento entre los diferentes campos donde se dirime la configuración discursiva que estructura regulaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas.

Pongamos ahora el foco en un aspecto central de los contextos de transmisión, que es el ritmo (Bernstein, 1993), el tiempo en el que se espera que se adquiera un aprendizaje determinado. En una nueva configuración de contextos de transmisión, con sincronías, asincronías, alternancias entre la casa y el espacio escolar, en los tiempos domésticos, en los tiempos escolarizados, hibridaciones varias, ¿qué efectos producirá esta configuración en las regulaciones sobre el tiempo de las adquisiciones que la escuela ha resuelto (más allá de si nos resultan satisfactorios o no los efectos que esta produce)? El ritmo lo podemos identificar en el horario escolar (cuántas horas se asignan a cada tipo de conocimiento), la simultaneidad de la enseñanza y su correspondiente demanda de que todos aprendan también simultáneamente, en la gradualidad que supone que una unidad de tiempo de aprendizaje permite avanzar en la secuencia prevista. Aquí no solo es un problema del orden de la didáctica, sino que el ritmo esperado e impuesto sobre el aprendizaje supone unas economías de la tarea de enseñar y aprender, requiere unos recursos disponibles (materiales e inmateriales) para que en un tiempo determinado se aprenda algo. Claro está que el ritmo luego se vincula a la evaluación, donde se dirime finalmente qué se aprende en cuánto tiempo (Graizer, 2012; Graizer y Navas, 2011; Morais y Neves, 2005).

Otro modo de aproximarnos a los contextos de transmisión es poner el foco en cómo han podido afrontar los formatos de escolarización híbridos y el sostenimiento de actividades a distancia aquellas escuelas que reciben grupos sociales de diferente nivel socioeconómico. Para ello tomaremos un trabajo realizado por Claudia Romero (2020) de la Universidad Torcuato Di Tella. Según su estudio, la diferencia entre el *aggiornamento* tecnológico y de capacidad de conexión con estudiantes entre escuelas públicas y privadas ha sido enorme. El trabajo fue realizado sobre 150 escuelas de la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires, con representación de diversos grupos sociales, comparando la situación de lo que la autora denomina «escolarización remota» entre el inicio de la cuarentena y las semanas novena y décima. Lo que reporta Romero es que, al inicio, el conjunto de las escuelas estaba en una situación similar en términos de experiencia previa de actividades remotas: el 25% nunca había desarrollado actividades virtuales, otro 25% sostiene haber realizado este tipo de actividades frecuentemente y el 50% lo hacía ocasionalmente. Según la investigadora, al inicio no encuentra fuertes diferencias entre escuelas que atienden a poblaciones distintas según nivel socioeconómico. En las semanas 9 y 10, la diferencia era notable: el 75% de las escuelas que atienden a población en situaciones «favorables» realizaban actividades sincrónicas en forma diaria o entre dos y tres veces por semana; en escuelas que concurren grupos en condiciones «desfavorables», solo el 30% mantenía conexiones sincrónicas, el 27% nunca habían tenido una conexión sincrónica, y el 43% restante realiza tareas que Romero llama de baja intensidad, siendo actividades remotas realizadas ocasionalmente.

Este estudio viene a mostrar en el escenario de la pandemia una expresión más de las desigualdades en el plano de los circuitos diferenciados del sistema educativo que ya conocemos. Aquí se ponen de relieve las relaciones de desigualdad entre contextos de transmisión. Nos preguntamos qué profun-

dización y qué nuevas formas pueden adquirir la desigualdad en el acceso al conocimiento entre grupos sociales, de continuar la tendencia que el estudio muestra.

RACIONALIDADES CONTEMPORÁNEAS: APRENDER – EVALUAR – EMPRENDER

La reconfiguración de los contextos de transmisión que se instituya en el tiempo por venir se inscribe en un devenir de prácticas e institucionalizaciones de la escolarización, así como en un campo discursivo con fuertes tensiones y disputas tanto en el campo oficial como en el campo intelectual de la educación, a nivel nacional, regional y mundial.

Durante los últimos cuatro años del gobierno presidido por Mauricio Macri han logrado ganar el centro de la escena, sin ser novedosos en nuestro país, discursos y prácticas que privilegian el rendimiento y el éxito como una responsabilidad individual, del talento individual, de la capacidad de aprender individual, de la capacidad de emprender, una economía que se sostiene en el conocimiento que dominan los individuos, unx en permanente movimiento para su propio provecho, en estado de activación de fuerzas internas que controlan una exterioridad.¹⁰ A la vez, el desprecio de la escuela pública, la crítica expansiva a lxs docentes se han hecho lema y política pública; la derivación de fondos para fundaciones, ONG y *think tanks* en detrimento de la capacidad tecnológica e intelectual de las universidades públicas y del sistema científico¹¹ ha sido una constante. Fue en el discurso sobre la evaluación del rendimiento como motor de la mejora de la calidad de la educación donde se condensó la producción de política educativa del gobierno de la alianza Cambiemos.

Tal centralidad adquirió el «aprender a aprender» que el Poder Ejecutivo Nacional envía al Consejo Federal de Educación, y este aprueba, el «Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina» (Res. CFE N° 330/2017). El centro del documento aprobado está en el aprender, en las capacidades de aprendizaje para que cada estudiante defina su propio recorrido. El primero de los lineamientos que propone el documento es: «Promover procesos escolares que aspiren a generar aprendizajes activos,

10. Un compendio de estos discursos se puede encontrar entre otros en: «Argentina 2030. Educación y trabajo», Jornada organizada por la Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación [N. de E.: s/f, aprox. 2017]. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_2030_educacion_y_trabajo_diagnostico.pdf>, o en: Cambiemos, Equipos técnicos de Fundación Alem, Fundación Pensar y la Coalición Cívica, «Tres años de gobierno: Qué encontramos. Qué hicimos. Desafíos Pendientes», marzo de 2019. <<https://jxc.com.ar/tres-anos-de-gobierno/>> [N. de E.: En el momento de la publicación de este libro, el sitio no estaba operativo y el documento de Cambiemos no se encuentra disponible en internet para libre descarga.]

11. Sobre al participación privada y de las ONG en la producción de discurso educativo, véase Castellani (2019).

significativos, responsables, cultivados por la curiosidad, el deseo y gozo de aprender, que sienten en los/las estudiantes las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2017).

La cultura emprendedora y su pliegue en la centralidad del aprender (nombre que se asignó al operativo de evaluación estandarizada de rendimiento escolar en la Argentina) se constituyeron en política para el sistema educativo desde el Ministerio de Educación de la Nación (que durante un tiempo fue «y Deportes»). En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desplegaron múltiples programas de cultura emprendedora para todos los niveles educativos desde el Inicial hasta el Superior y se definió al «emprendorismo como política educativa»;¹² se creó la «Academia BA Emprende». En la Provincia de Buenos Aires se registraron capacitaciones masivas a docentes del Nivel Secundario sobre emprendedorismo con el programa «Emprender en la escuela secundaria» (llevado a cabo por la Dirección de Formación Continua de la Provincia y la Asociación Civil EmpreAr).

Entre los pilares de política educativa establecidos en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 «Argentina Enseña y Aprende» se cuentan la evaluación del rendimiento y la difusión de resultados. La traducción de Argentina Enseña y Aprende fueron los operativos de evaluación APRENDER, para estudiantes, y ENSEÑAR, para docentes, bajo la premisa de que la evaluación permite la mejora de la calidad y, asociada a ella, la equidad. La publicidad de los datos de rendimientos, la construcción de rankings de escuelas, se configuraron en un articulador discursivo de la cadena libertad de elección, mérito, calidad. La cristalización institucional se encarna en la creación del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa (Res. CFE N° 280/2016), donde se define a la evaluación como una «oportunidad para aprendizajes significativos», con el propósito de que «permita, tanto a los individuos como a las instituciones, adquirir competencias reflexivas, analíticas y cooperativas para la gestión educativa». El sistema es definido como «ágil, dinámico, amigable, pertinente y confiable con el fin de que sea utilizado por los distintos actores del sistema educativo» (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2016).

La construcción discursiva y tecnológica de asociar evaluación a calidad, tal como señala Martínez Boom (2016), se rige por un principio de optimización por el cual todo lo que se evalúa mejora. A partir de este principio se implementan indicadores y formas de medición del rendimiento que se construyen como dispositivos externos a las instituciones, y la responsabilidad del éxito o fracaso recaerá en lxs docentes y en las capacidades disponibles de estudiantes. En compleja articulación con el rendimiento y la calidad en las últimas décadas se fue ampliando una matriz discursiva que produce una subjetividad en la que el individuo es responsable de su propio destino, en que el modo de hacerse camino es emprender, que la identidad se constituye entre la acción continua de aprender

12. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documento_base_sobre_emprendedorismo.pdf

y el estar en condiciones de ser entrenado, acciones cuyo disparador es el propio individuo para hacerse a sí mismo.¹³

Estas formaciones discursivas han cosechado algunas formas de consenso en la sociedad argentina de los últimos treinta años, para no remontarnos a mediados de los setenta, y se las puede considerar como una parte de la trama de sentidos en las que se inscribe la configuración de los contextos de transmisión en la pandemia. En esta línea argumental las preguntas rondan el «aprender» en los individuos cuando el peso de las condiciones materiales de los hogares adquiere una relevancia vital, y cuando los recursos simbólicos y los saberes que circulan en el dominio doméstico son tan diferentes y desiguales frente a las formas de saber privilegiadas y legítimas en este presente.

«TAREA PARA EL HOGAR», CONVERSACIONES EN LO PÚBLICO

En tensión con esas formas discursivas aparece la acción del Estado, orientando cuidados, pero al mismo tiempo con las limitaciones que suponen las profundas desigualdades existentes y estructurantes de respuestas posibles a la crisis que genera la pandemia en un país ya en crisis, sin contar con el covid-19. En tensión también con esos discursos y prácticas encontramos cierto *ethos* de inclusión que caracteriza a una parte importante del colectivo docente en Argentina; así como las múltiples formas de solidaridad horizontal que se tejen en calles y territorios diversos.

La decisión de las autoridades educativas de suspender la evaluación y las calificaciones para poner el acento en la «continuidad pedagógica», y en mantener el lazo con estudiantes en función del cuidado, desató debates y fantasmas. Por un lado aparecieron voces cuestionando la medida, ya que relajaría la atención de estudiantes y docentes en términos de rendimiento y de trabajo. Estos reclamos se enlazaron con los de familias que pretenden «que no se pierda el año», que no se pierda el tiempo. El conocimiento, el aprendizaje, aparece como un bien que no se puede devaluar por la suspensión que supone el aislamiento, en rigor, por la pandemia. La evaluación aparece como un regulador de la voluntad de aprender de estudiantes y de trabajar de los docentes. Parte de las conversaciones derivaron sobre el problema del «deseo de aprender», la necesidad de valorizar el «deseo del conocer». La suspensión de la escolarización puso sobre la mesa el lugar de la obligatoriedad como parte de la matriz de lo escolar, y sus relaciones con las formas de vínculo con el conocer y con el conocimiento que se establecen en la escuela tradicional.

13. Son muchxs lxs autorxs que han desplegado estas ideas y hay mucha investigación al respecto. Solo mencionaré algunxs para referencia general, comenzando por Michel Foucault y Gilles Deleuze, que marcaron un programa de estudios, y luego Thomas Lemke, Mitchell Dean, Nikolas Rose, Silvia Grinberg, Marcelo Caruso, Jennifer Gore, Pablo de Marinis, Alberto Martínez Boom, Susana Murillo, Alfredo Veiga-Neto, Thomas S. Popkewitz, Ulrich Bröckling, Michael Peters, Raewyn Connell.

De manera muy provisoria podemos llamar «voluntad de trabajo escolar» a aquello requerido para participar de un conjunto de actividades, de enlaces y de prácticas comunicativas que son trabajadas y trabajosas. Voluntad que se hace evidente que no surge de manera «natural», ni se liga por sí misma al «deseo» de saber y conocer, esa mística que se reclama a quienes participamos de los sistemas educativos. Sabemos que las voluntades del conocer se moldean y modulan en relación con unas formas sociales que pueden funcionar en determinadas condiciones.

Estamos atravesadxs por miedos y fantasmas y deseos y fantasías, en general, pero en el contexto actual la voluntad de trabajo escolar tendrá que batallar con miedos a la encarnación somática (valga la redundancia) del peligro de lo invisible que puede ser portado en el otro y del temor a ser vector de contagio. Podemos preguntarnos por una nueva configuración de las relaciones de orden que Mary Douglas (2001 [1966]) estudió entre «pureza y peligro». ¿Qué sentidos adquirirá batallar con rostros y comunicaciones intervenidos por barbijos y máscaras de plástico, del miedo a contagiarse, del temor a contagiar?

Nos quedan varias tareas por delante. Continuar con las tareas del cuidar, de sostener, de producir lazos, no solo conectividad. Tenemos que continuar registrando lo que está sucediendo, lo que nos pasa, lo que les pasa a las familias, a los niños y jóvenes. Nos queda seguir interrogando, de modo crítico a la vez que comprometido (una vez más Norbert Elias nos desafía). La pandemia produjo una crisis, unos padecimientos, unos dolores que no podemos barrer bajo la alfombra. Tendremos que conversar acerca de cómo construir formas de lo que haremos, no de lo que vendrá. Allí hay una posibilidad que esta interrupción generó, que no es obvio cómo se sigue, ni hay una fuerza inevitable que nos mueva para «retomar» donde dejamos la última clase. Existen agencias de diverso tipo, corporaciones, empresas que disputan cómo se define «la vuelta» a las aulas. Aquí es donde se pondrá en juego el espacio de debate público, la responsabilidad del Estado, la inteligencia y seriedad del campo educativo en sentido amplio, el compromiso y profesionalismo docente.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, B[asil]

1993 *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Braslavsky, Cecilia

2019 *La discriminación educativa en Argentina* (1ª ed. 1985), Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/materiales/la-discriminacion%3%B3n-educativa-en-argentina-detail> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Castellani, Ana

2019 «¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018)», Informe de Investiga-

ción N° 6, Buenos Aires, Observatorio de las elites CITRA-UMET- CONICET. https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Deleuze, Gilles

1989 *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós.

Dirié, Cristina

2018 «Educación secundaria: Trabajo docente en contexto (1994-2014)», Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Información y Estadística Educativa, Serie Apuntes de Investigación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/docentes_1994-2014.pdf [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Douglas, Mary

2001 *Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo* (1ª ed. 1966), Londres-Nueva York, Routledge-Taylor & Francis e-Library.

Dussel, Inés

2019 «Visuality, Materiality, and History», en Fitzgerald, Tanya (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Debates, Tensions, and Directions*, Singapur, Springer International Handbooks of Education.

2020 *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Falconi, Octavio

2014 «La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria», en Alterman, Nora y Coria, Adela (comps.), *Evaluación y disciplina escolar: nexos, divergencias y autonomía relativa*, Córdoba, Brujas.

2015a «El trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de una Escuela Secundaria estatal: innovación en la enseñanza, dispositivos didáctico-pedagógicos y singularidad de los alumnos», tesis doctoral, Buenos Aires, Flacso-Argentina.

2015b «El trabajo de enseñar en el ciclo básico de una escuela secundaria estatal: innovación en la enseñanza, dispositivos didáctico-pedagógicos y singularidad de los alumnos», en *DIDAC Innovación Educativa Revista Electrónica*, nueva época, n° 65, 29 de enero, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Graizer, Oscar

2012 «La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación», en Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (comps.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*, Buenos Aires, Clacso-Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Graizer, Oscar L. y Navas, Almudena

2011 «El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar», en *Revista de Educación*, España, monográfico *Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas*, n° 356, pp. 133-158.

Latour, Bruno

- 2008 *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.

Martínez Boom, Alberto

- 2016 «Conferencia inaugural del XII CIHELA», Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Medellín, Universidad de Antioquia el 15 de marzo.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación

- 2016 «Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa», Buenos Aires. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_280-16.pdf [Consultado el 5 de agosto de 2020].
- 2017 «Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina», Buenos Aires. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Neves, Isabel P. y Morais, Ana M.

- 2005 «Pedagogic Practices in the Family Socializing Context and Children's School Achievement», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n° 1, febrero, pp. 121-137.

Paz, Jorge

- 2020 «La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID-19», Buenos Aires, Unicef Argentina, 1ª ed., abril.

Romero, Claudia

- 2020 *Pandemia: educación y desigualdad*, video de 17º encuentro de Conversaciones Ditealianas. Coronavirus, Sociedad, Economía y Negocios, 8 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=JfhaK7rj7uQ> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Suteba

- 2020 «Encuesta provincial de trabajo docente en contexto de aislamiento», Buenos Aires. <https://www.suteba.org.ar/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-20015.html> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Terigi, Flavia

- 2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, año 15, vol. 1, n° 29, pp. 63-71.
- 2020 *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Docentes conectadxs*, video de Suteba, 11 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Tófalo, Ariel

- s/f APRENDER 2016. Acceso y uso de TIC en estudiantes y docentes, Serie de Informes Temáticos, n° 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006361.pdf> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Unicef

2020 «Encuesta COVID-19. Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?

María Adelaida Benvegnú
y Analía Segal

COMO YA SE HA DICHO MUCHÍSIMAS VECES, la pandemia constituye una situación de emergencia cuyos efectos filtraron uno a uno todos los tejidos de la trama cotidiana, desde los más visibles, públicos y universales hasta los capilares más finos de la intimidad. Entre otras consecuencias –muchas de las cuales seguramente aún ni sospechamos–, en la enseñanza el aislamiento produjo un pasaje casi compulsivo de la tarea del aula al entorno virtual. El trabajo en entornos virtuales no es nuevo en el ámbito educativo. Con grandes diferencias según los niveles, las áreas de dominio disciplinar y la disponibilidad institucional, las TIC se han ido instalando como recursos complementarios a la tarea presencial, o como soporte principal en propuestas especialmente diseñadas para funcionar a distancia (es el caso de algunas maestrías y postítulos, o cursos de formación para docentes y de –pocas– carreras universitarias de grado).

Lo inédito es que al haberse clausurado repentina y completamente *todos* los espacios presenciales, el trabajo virtual se constituyó en la *única* alternativa para la enseñanza; lo verdaderamente novedoso es que el conjunto de las instituciones, los docentes y los alumnos con sus familias debimos abandonar una vida educativa cuyas regulaciones conocíamos y nos permitían predecir el devenir de los procesos con cierta seguridad, y adoptar con rapidez un modo de funcionamiento que, sin ser totalmente desconocido para algunos, había constituido hasta ahora una preocupación menor.

A lo largo de la pandemia pudimos recoger testimonios de las variadas estrategias que creativamente y con casi nada se pusieron en marcha para intentar sostener la «continuidad pedagógica», expresión que los mismos actores problematizan. Es preciso señalar que, como subrayan voces expertas, existen profundas diferencias entre la educación a distancia –que supone un cuidadoso trabajo de diseño y de soporte por parte de equipos especializados– y el tipo de propuestas resultantes de la necesidad de responder a la emergencia. Por esto es necesario estar advertidos ante el riesgo de suponer que la experiencia transitada en este tiempo «llegó para quedarse», y pueda ser tomada como punta de lanza para instalar de manera definitiva una modalidad de trabajo que únicamente ha sido posible en este contexto merced a los comprometidos esfuerzos –tan imprescindibles

como improvisados y autofinanciados– de las personas que *normalmente* participan de la escena escolar.

El contraste entre la habitualidad anterior, la enseñanza mediada por entornos virtuales y la situación que se configura en la emergencia resulta propicio para plantear la reflexión acerca de algunas cuestiones que se ponen en juego –de modos más o menos evidentes– y que afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de las distintas modalidades. Nos proponemos «hilar fino» para trascender las primeras impresiones y tratar de comprender mejor el entramado de condicionamientos mutuos entre las intenciones pedagógicas y los modos de regulación que organizan y sostienen los formatos digitales; esperamos de este modo plantear alguna advertencia frente al optimismo que podría suscitarse ante una ponderación apresurada de los resultados de la experiencia.

¿Qué perdemos realmente al perder la presencialidad? ¿Qué cosas imprescindibles ocurren en la clase presencial que se dificultan o se desvanecen en la virtualidad?

Nos anticipamos a responder que, si lo que resulta desplazado son situaciones presenciales orientadas por una intencionalidad transmisiva, posiblemente no sea mucho lo que se pierda. Reflexiona Trímboli: «Íbamos a decir que para la transmisión de algunos saberes –¿para su contagio?– Zoom no es un problema, mientras que para otros sí. No. Para una noción de lo que son la transmisión y la cultura –el estado predominante de una y de otra– no es un inconveniente. La otra está jaqueada desde hace un montón» (Trímboli, 2020: 190).

Pero no estamos considerando que la función central de la educación sea la de transmitir conocimientos y valores por parte de los que saben más hacia los que saben menos, sino formar a las personas para incluirse activa y críticamente en la cultura. Para Bruner (2001), la cultura como tal está constantemente en proceso de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros:

Este aspecto de la cultura confiere a las personas que participan en ella un papel en su constante elaboración y reelaboración, un papel *activo* como participantes y no como espectadores amaestrados que desempeñan sus papeles estereotipados de acuerdo con una regla cuando se les presenta la clave apropiada.

Y más adelante señala sus derivaciones: «Si la educación ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado» (ibíd.: 200). Al participar del proceso negociador, los alumnos no solamente reciben los contenidos de la cultura sino que a la vez participan del proceso de elaboración de conocimiento.

A Bruner en este texto le interesa reflexionar sobre el papel del lenguaje en la educación, ya que implica siempre una postura hacia el conocimiento; pone el foco sobre las consecuencias de nuestros modos de hablar en la escuela, ya que «el lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve». Debemos decir que no solamente compartimos su modo de entender la responsabilidad de la educación en la formación de

los sujetos como participantes de la cultura y el lugar de la palabra en ella, sino que esta postura resulta coherente con los marcos epistemológicos y didácticos en los que apoyamos nuestra mirada acerca de las condiciones que es necesario generar para que el aprendizaje sea posible.

Detengámonos un momento en su idea de *foro* y la *¿coincidencia?* con el término que las plataformas eligen para nombrar uno de los espacios más relevantes –a veces los únicos– reservados al intercambio entre los participantes en la virtualidad. Nos interesa pensar acerca de lo que ofrecen estos espacios para que se produzcan intercambios genuinos acerca del objeto en cuestión. Al respecto, una breve nota: el lenguaje de muchas plataformas educativas incluye términos como *interactivo*, *participativo*, *colaborativo*... asociados a las posibilidades que los nuevos medios «abren» y alojan en espacios especialmente destinados a ellos como el mencionado *foro*. Pero ¿a qué procesos refieren concretamente? Parece sugerente el peso que suele otorgarse al conteo de las participaciones en dichos foros como parámetro del éxito de las propuestas. Independientemente de la importancia objetiva que pueda tener la cantidad de veces que estudiantes, docentes y tutores cliquean en los diferentes botones, dicho conteo parece estar ponderando solo una dimensión de la participación, posiblemente la menos significativa.

Para aportar algunas ideas que colaboren con lo que nos hemos propuesto desarrollar, nos parece necesario echar una mirada de conjunto a las posibilidades y limitaciones que ofrece el medio virtual y no sesgar de entrada el punto de vista focalizando en uno solo de sus elementos de dicho medio. Ordenaremos nuestras reflexiones tomando en cuenta algunos rasgos de la virtualidad que constituyen su «materialidad» y el modo en que modelan el tipo de intercambios posibles; los efectos de la distancia en la constitución de la clase y los problemas derivados de la centralidad de la escritura como condición de posibilidad de los intercambios.

LA MATERIALIDAD DE LA VIRTUALIDAD

En una charla para docentes en el Instituto de Estudios Pedagógicos de Córdoba en el otoño de 2020, Inés Dussel, consultada sobre cómo se configuran el rol del docente y la tarea de enseñanza en el marco de la pandemia, advierte que «las tecnologías y las plataformas no son neutrales ya que sus algoritmos jerarquizan saberes e interacciones promoviendo determinadas orientaciones».

En efecto, no hay neutralidad en el formato de la mediación tecnológica. Nos referimos a la producción de sentido que queda sugerida tanto en los contenidos como en su forma de organización, que pone sus marcas y pugna por comandar el rumbo. La aceptación ingenua de los entornos en los que nos movemos podría volver invisibles dichas lógicas y convencernos de que estamos haciendo *algo* cuando en realidad estamos haciendo *otra cosa*, es decir, podría producir un deslizamiento «de la creación a la simple selección» (Manovich 2006). Los formatos digitales pueden parecer transparentes pero no lo son. Se sostienen en una materialidad que la mayoría de las veces queda oculta para

los usuarios. Preguntaremos entonces qué de lo invisible, qué aspectos de la estructura de lo digital convendría entender –o por lo menos sospechar– si, como dijimos, habremos de prescindir de una presencialidad que compense sus efectos.

Para abrir el problema planteado apelaremos a las ideas de Bruno Latour en relación con el concepto de *mediación técnica*, y a la descripción que realiza Lev Manovich de algunos elementos constitutivos del medio digital y la lógica de su organización.¹

Uno de los significados que Latour (2001) otorga a la mediación técnica es el que implica una forma de delegación de enunciados en dispositivos («franquear los límites entre signos y cosas»). Los medios técnicos se hacen cargo de la enunciación de un discurso como si fueran un actor inapelable y constante, capaz de disciplinar comportamientos sociales. El ejemplo paradigmático que da el autor es la instalación en las calles de *bandas rugosas* (o «lomos de burro») para regular la velocidad del tránsito en pos de la seguridad de los peatones. Su presencia logra que todos seamos mejores conductores, pero no sobre la base de nuestra mejora moral sino por el efecto que produce sobre nuestro comportamiento la articulación entre velocidad, calle y auto (si vamos rápido, se rompe el auto). El ejemplo del lomo de burro permite ver cómo la articulación de medios técnicos genera efectos sociales, al reemplazar la presencia física del guarda (que es quien debe sostener el orden con su existencia) por un dispositivo técnico que opera en interacción con otros medios técnicos.

En sus palabras:

El programa de acción de los ingenieros –«reduzcamos la velocidad en el campus»– queda así articulado con cemento. ¿Cuál podría ser la palabra adecuada para expresar esta articulación? Podría haber usado los términos «objetivado», «reificado», «realizado», «materializado» o «grabado», pero todos estos vocablos implican la existencia de un agente humano todopoderoso que impone su voluntad a la materia informe, mientras que lo que en realidad ocurre es que los no humanos también actúan, desplazando metas y contribuyendo a su definición (Latour, 2001: 223).

En términos del asunto que venimos analizando, estas ideas se refieren a la potencia de lo que Latour llama lo «no humano» en la producción de sentido. Planteamos la hipótesis de que el medio digital asume la delegación de los enunciados que el diseñador produjo para alcanzar su meta (por ejemplo, proveer a los docentes de una plataforma útil para dar clases). Una vez diseñado, quedan planteadas las posibilidades que se ofrecen al usuario, y pasan a ser inapelables: estamos habituados a escuchar resignadamente «el sistema no lo permite». De acuerdo con Latour, es imposible escapar a la mediación técnica, pero cuando

1. Las ideas que exponemos al respecto surgen de conversaciones informales y orientaciones que generosamente compartió con nosotras el profesor Diego Ferreyra a propósito de la construcción de este ensayo.

no participamos en la elaboración de esos «enunciados constantes», quedamos relegados a su uso y no asumimos la producción creadora.

En otras palabras, cuando el diseño terminado llega al usuario, el diseñador ya ha producido una selección de elementos que forman parte de una base de datos y les ha dado una organización que prevé determinados enlaces, a la vez que relega o descarta otras posibilidades. El usuario entonces queda habilitado para recorrer unas trayectorias –a veces de elección múltiple– que pueden ser más o menos visibles para él. Pero en todos los casos sus decisiones se producen dentro de los límites de lo ya decidido. Así por ejemplo las aulas virtuales presentan una interfaz –el aspecto visible del sistema– que ofrece al profesor y a los alumnos opciones (Clases, Biblioteca, Foros, Archivos, Noticias, etc.) dentro de las cuales se podrán realizar determinadas acciones. En el lenguaje de la cultura del ordenador (Manovich, 2006), a esta posibilidad del usuario se llama «interacción»:

Aunque el usuario esté efectuando elecciones a cada nueva pantalla, el resultado final es una secuencia lineal de pantallas, que él sigue. [...] Los nuevos medios se toman la «interacción» de manera literal, haciéndola equivaler a una interacción estrictamente física entre el usuario y el ordenador, a expensas de la interacción psicológica. Los procesos cognitivos implicados en la comprensión de cualquier texto cultural se equiparan de manera errónea con una estructura objetivamente existente de enlaces interactivos (Manovich, 2006: 299).

Como hemos intentado argumentar, en un entorno digital la verdadera definición narrativa se produce al definir los campos, los algoritmos, los pasos, las arquitecturas de interacción y participación; no al insertar los contenidos.

Situado este aspecto del problema, pensemos el lugar de los docentes en esta trama. Como dijimos, la estructura de la base datos y el modo en el que se definen los algoritmos de los procesos configuran el horizonte de lo posible. Estas decisiones constituyen entonces un hecho fundante pedagógico y político al cual no es admisible que los docentes permanezcamos ajenos. No se trata solamente de hacer visible («descajanegrizar», diría Latour) las estructuras subyacentes, sino también de tener voz en estas definiciones.

LOS EFECTOS DE LA DISTANCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CLASE

Según la mexicana Rosario Castellanos, no puede ser maestro aquel que no esté dispuesto a entregarse al «rumor de comunidad», pues un aula es eso. El coronavirus simplifica. Si el vínculo –un poco más que siempre– venía siendo peleado y peligroso también, estaríamos cerca de una solución: soltarlo más, hacerlo lábil, indoloro. Suprimirlo sin que se note (Trímboli, 2020: 205).

La enseñanza es vínculo, y el vínculo es tanto subjetivo, personal, afectivo, como cognitivo. Además, la clase es un hecho colectivo, por lo que los vínculos deben existir en muchas direcciones; ese es el «rumor de comunidad» que se nos escurre cuando no estamos ante la presencia física de los demás. Para salvar este vacío, muchas veces las propuestas de trabajo a distancia se obstinan en incorporar herramientas tecnológicas que puedan «simular» algunos aspectos de los encuentros presenciales y reponer el diálogo, tal vez con la ilusión de que, por sí mismas, puedan resolver el vínculo interpersonal. Pero, en realidad, operan como un «repertorio de parches tecnológicos» para un proceso que requiere ser construido –si acaso fuese posible– con otras herramientas.

¿Cómo es posible construir «presencia» en la virtualidad? ¿De qué modo un docente consigue convocar emocionalmente e interpelar intelectualmente a los alumnos? ¿Qué vínculos horizontales –capaces de producir intercambios cognitivos suficientemente potentes– son posibles entre los estudiantes? Plantearnos estas preguntas no implica la ingenuidad de suponer que la presencialidad sí asegura intercambios: esa sería la otra cara de la misma ilusión. Más bien quisiéramos aprovechar la oportunidad para ver cómo andamos por casa...

Perla Zelmanovich (2018) y Marcelo Scotti (2018) desde un enfoque psicoanalítico nos acercan la idea de que solo podemos advertir la presencia a partir de sus efectos, más allá de las cercanías o lejanías físicas. En educación se trata de la presencia de «cuerpos producidos por el lenguaje (Deleuze, 1989; Foucault, 1987; Butler, 2002); es un cuerpo hablado e interpretado desde el inicio de la vida de cada sujeto» (Zelmanovich, 2018: 48). En el entorno virtual, los cuerpos mediatizados por el lenguaje se hacen presentes a través de la escritura, que tiene un papel fundamental a lo largo de todo el proceso. Tanto el docente como los alumnos están presentes a través de los efectos que produce la palabra escrita y las resonancias que esta provoca en quien lee y escribe: lo que se escribe, el tono o el tipo de letra que se utiliza, el tiempo que se tarda en responder... son indicios que nos permiten registrar que el otro «está ahí» y, hasta cierto punto, «cómo está ahí». El vínculo se establece a través de dar y tomar la palabra, que encierra el reconocimiento del saber del otro: cuando solicitamos la participación de los alumnos otorgamos valor al aporte que pueden hacer desde su saber (cualquiera que sea). Luego el docente «hace algo» con esa palabra: lo que el alumno escribió no cae en el vacío, permanece ahí para ser releído y para que el docente y los demás estudiantes lo retomen y ayuden a reelaborar su sentido. En este juego de reconocimientos mutuos se produce un «efecto de proximidad» (Scotti, 2018: 46): «Desde nuestra perspectiva, la proximidad es la otra cara de la distancia, en el sentido de que es una distancia que habilita, que aloja al otro y le permite operaciones de autonomía, de (re)lectura, de (re)escritura y de escucha». El autor reconoce a esas operaciones el valor de «potencias» propias de la educación virtual que son difíciles de tramitar en las aulas físicas.

Los análisis de Zelmanovich y de Scotti nos aportan elementos para advertir que, bajo ciertas condiciones, la virtualidad puede constituir un espacio de encuentro genuino entre personas y que, lejos de concebir la distancia como un

obstáculo que es necesario salvar –a través de los «cachivaches informáticos» que mencionamos antes–, puede dar lugar a la construcción de un contexto compartido que permite otorgar sentido al objeto que convoca.

En la clase los vínculos son, además y fundamentalmente, didácticos. Es decir, se establecen en torno de la construcción o reconstrucción de un objeto de conocimiento. En su libro *Enseñar Matemática hoy*, Patricia Sadovsky (2005) identifica dos aspectos inherentes a la dinámica de la escuela, necesarios ambos pero en algún sentido contradictorios: «La necesidad de que los alumnos den cuenta de sus aprendizajes pone al docente en una posición de control en tanto que la intención de que el estudiante produzca conocimiento ubica al profesor en un vínculo de intercambio intelectual». Se establece así en la relación didáctica lo que la autora llama un doble vínculo entre el profesor y el alumno: el de intercambio intelectual y el de control. Aunque no son de ninguna manera excluyentes, es necesario pensar dónde se pone el énfasis, ya que ese interjuego afecta a la producción de conocimiento en la clase.

Es necesario tener en cuenta que las pruebas solo pueden «atrapar» una pequeña porción de aquello que es inherente a un proceso de producción y, en este sentido, hacer pie en el control resta automáticamente importancia a un conjunto de prácticas esenciales del quehacer matemático –ensayos, exploraciones, formación de conjeturas, discusiones, etc.– que podrían ser objeto de enseñanza en la escuela (ibíd.: 17).

Reflexionar acerca de cómo se juega esta tensión –de por sí compleja– en el medio virtual exige tomar en cuenta por un lado los determinantes materiales de los que hablamos en el apartado anterior, y por otro lado de manera insoslayable la especificidad de cada objeto. Pero si pensamos en particular en el contexto de emergencia en el que estamos, podría estarse produciendo un deslizamiento del vínculo hacia el control. Nuevamente nos preguntamos: ¿cómo provocar los intercambios intelectuales y cómo hacer pie en ellos?

Con variaciones por nivel educativo y por área disciplinar (hemos visto principalmente propuestas de nivel secundario y superior), observamos que la mayoría de las clases consisten en secuencias que incluyen lecturas de textos o visualización de breves videos expositivos –con o sin guías orientadoras– y la posterior producción de un trabajo o resolución de ejercicios que debe ser enviado en tiempo y forma. Algunas veces los profesores organizan breves encuentros por Zoom u otra plataforma con toda la clase o se reúnen por WhatsApp con grupos reducidos para «ver cómo van», acercar alguna explicación extra, y fundamentalmente para animarlos a sostener el esfuerzo de continuar el curso. No resulta fácil torcer la balanza hacia la creación de situaciones interactivas en las que los vínculos de intercambio se intercalan con las situaciones de supervisión y control.

Las videoconferencias parecieron al principio una herramienta que –en el contexto de la diversidad de condiciones materiales– venía a salvarnos de los problemas de las relaciones asincrónicas. Pronto comprobamos que la clase

«en vivo» tampoco es igual a la clase presencial: las condiciones del software siguen regulando los intercambios. La presencia está representada por recuadros que muestran caras (o que permanecen en negro debido a razones diversas); las miradas no se encuentran, no es posible saber quién mira a quién ni qué expresa el gesto; los diálogos son «duros» porque la palabra tarda en llegar y las intervenciones deben ordenarse secuencialmente... por nombrar solo algunos ejemplos de cómo la clase es reinterpretada por el software.

Consultados acerca de las dificultades que experimentan para sostener la cursada, algunos estudiantes² de un grupo responden:

[El problema son] las exigencias de entrega. Los profesores se apegaron totalmente al programa pero al menos en mi caso, más que enviar un pdf no hubo acompañamiento en 2 de las 4 materias que curso. [...] No digo que deban dejar de enviar cosas pero que sean más realistas sí. Esto es algo que impacta en todos.

Los trabajos se basan exclusivamente en «lo leído» y no en «lo explicado». Por ende el tiempo de lectura es mayor, las dudas son más grandes y el «hacerlo como puedas» más común. [...] Considero que no se explica, no se da el acompañamiento correspondiente, nos dejan «solos». Cosa que no tiene por qué ser así, la distancia no es justificación.

No logro generar vínculo ni con los docentes ni con los compañeros y eso me dificulta cursar.

Es muy difícil comprender textos complejos teniendo solo clases virtuales de 30 minutos.

Pese a que –nos consta– muchos profesores intentan generar procesos menos lineales, lo que expresan los estudiantes hace pensar que se trata de un obstáculo difícil de salvar. El componente de control de la relación didáctica se abre camino con facilidad, probablemente debido a lo complejo que resulta ir en contra de las determinaciones materiales de los entornos virtuales. Sin embargo, con mucho esfuerzo y con la debida conciencia de los «efectos de la presencia en la virtualidad», seguramente es posible generar intercambios cognitivos capaces de producir aprendizajes. Sobre esto habrá que explorar y producir nuevos conocimientos. Lo que posiblemente siga escapándose por los huecos de las pantallas será «el rumor de comunidad», la constitución de la clase como hecho colectivo.

2. Encuesta que realizó el Centro de Estudiantes de la UNLu para conocer la situación de sus compañeros durante el primer cuatrimestre de este año.

LOS PROBLEMAS DERIVADOS DE LA CENTRALIDAD DE LA ESCRITURA COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE LOS INTERCAMBIOS

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están siempre mediados por el lenguaje oral y escrito. Cuando decimos que en el entorno virtual la lectura y la escritura cobran –aún más– centralidad porque son el medio privilegiado para la participación, corremos el riesgo de hacer prevalecer la función comunicativa y referencial del lenguaje por sobre su potencia epistémica, su valor intrínseco como instrumento para pensar y ordenar el pensamiento, para elaborar y poner a prueba las ideas. Es decir que podemos perder de vista las relaciones entre el lenguaje y la construcción de conocimientos, inherentes a los procesos de aprendizaje. Trataremos de ver en qué sentidos –de nuevo y en consistencia con las otras cuestiones que analizamos– los condicionamientos de la virtualidad podrían empujar a unos usos del lenguaje que no favorecen una posición de autonomía de los alumnos con respecto a la producción de conocimientos.

Postulamos la hipótesis de que la idea transmisiva de la enseñanza, que les viene como anillo al dedo a los medios virtuales (o viceversa), supone una perspectiva naturalista o positivista del conocimiento y una concepción del lenguaje como instrumento dotado de transparencia, que *representa* conceptualmente el mundo. Desde este punto de vista, el discurso del saber es concebido como unívoco y no admitiría ser reinterpretado por los alumnos; ellos tendrían posibilidades de *incorporar* los conceptos tal y como son enseñados, a condición de que les sean claramente presentados. Consecuentemente la lectura y la escritura son entendidas como habilidades necesarias para desentrañar el sentido que «encierran» las palabras, y para «volcar en el papel» (o en la pantalla) lo que tenemos en la cabeza.

Desde la perspectiva constructivista, en cambio, se entiende que la actividad generadora del conocimiento supone la elaboración de interpretaciones argumentadas de la realidad, que intentan explicar el funcionamiento del mundo natural o social, y que son necesariamente parciales e incompletas. El lenguaje no solo constituye un medio para comunicar el saber producido sino que interviene en la construcción misma del conocimiento; el saber disciplinar y los usos específicos del lenguaje ligados a las actividades propias de ese campo se constituyen mutuamente. Aprender una asignatura, entonces, implica aprender al mismo tiempo los contenidos y los usos del lenguaje propios de la comunidad disciplinar, que dan origen al corpus de textos a través de los cuales se comunica ese conocimiento. Este esfuerzo resulta casi imposible sin la mediación del docente.

Para acercar a los alumnos al tipo de textos que deben leer, ayudarlos a entender cómo funcionan y a construir un sentido para lo que están leyendo, es necesario que el docente genere situaciones en el aula en las que los alumnos tengan la oportunidad de elaborar interpretaciones y ponerlas a prueba. El docente puede preguntar, repreguntar, devolver a la clase un nuevo problema, en el intento de que los alumnos progresen en la construcción de sentido, *mientras* esa construcción está sucediendo. En el entorno virtual, para realizar esas intervenciones el docente cuenta –a veces únicamente– con la escritura: «Todo se vuelve

escritura...» expresa desanimada una directora de secundaria, profundamente comprometida con la tarea de sus docentes en la lucha por sostener la «continuidad pedagógica». Ayudar a que los alumnos entiendan el sentido de lo que está escrito (en palabras, en gráficos, en fórmulas matemáticas, en imágenes, etc.) a través de intervenciones que también son escritas, resulta muy tedioso porque implica un doble trabajo para los estudiantes y para los docentes. El docente, por un lado, necesita retener y sistematizar las interpretaciones posibles de los alumnos para evocarlas como contexto de la intervención que realizará (en diferido); por otro lado, necesita elaborar su intervención escrita con un nivel de formalidad que no sería necesario en el intercambio oral, más espontáneo. La situación asincrónica requiere construir, entre otras cosas, otros sentidos de la oportunidad de una intervención.

Los alumnos, por su parte, deben encarar un doble trabajo de interpretación: la del texto en cuestión y la de las orientaciones que brinda el docente. Deben, además responder por escrito. A diferencia de las situaciones presenciales –sobre las que contamos con más camino recorrido y más conocimiento sistematizado–, en la clase virtual no resulta sencillo imaginar condiciones que permitan a los alumnos sentirse habilitados para dejar constancia escrita de sus ideas, sabiendo que pueden ser erróneas. La palabra escrita «pesa», parece tener mayores consecuencias.

El esfuerzo que supone encontrar modalidades de intervención en los intercambios asincrónicos, y los problemas propios de la escritura que deben enfrentarse, probablemente colaboren en reforzar el deslizamiento hacia formas transmisivas y de control. Por ende el modo de funcionamiento del lenguaje escrito como instrumento de gestión de la clase en la virtualidad abre a un conjunto de problemas sobre los que aún es necesario producir conocimiento, en particular ligado a la especificidad de cada objeto de enseñanza.

PARA CONCLUIR

Hemos tratado de argumentar que el paso de lo presencial a lo virtual no es una simple migración de la actividad habitual a otro formato sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. Nos propusimos ubicar algunos nudos –entre otros posibles– para situar una reflexión sobre la posibilidad de una enseñanza no apoyada en la presencialidad.

El recorte que asumimos para desarrollar estas ideas no ignora el contexto global en el que se produjo el advenimiento de la pandemia, en el que seguramente vamos a asistir a diversos intentos para sacar provecho de la coyuntura en pos de políticas de mercantilización de la educación. El sociólogo De Sousa Santos advertía en 2007 que «El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas *online*» (De Sousa Santos, 2007: 36). Tantos años después, la «predicción» nos sigue impactando. Y nos convoca a avanzar con una perspectiva de análisis que colabore con la construcción de una posición crítica.

Muchos de los problemas que la emergencia puso sobre el tapete se refieren a asuntos que son objeto de debate desde hace al menos dos décadas. Quere-mos ratificar la importancia de mantener la centralidad del sentido pedagógico en los análisis sobre la deseable e inevitable inclusión de las tecnologías en las escuelas. Esta coyuntura actualiza y amplifica esas cuestiones, y deja a la vista espacios de vacancia que trazan nuevas líneas para la producción de conoci-miento.

En relación con la formación docente –campo en el que habitualmente nos movemos–, la reflexión tiene que asumir una perspectiva particular, que ponga en un lugar de privilegio la utilización de los formatos virtuales para la enseñan-za de los objetos específicos en función del análisis de las prácticas. Pensamos esto en dos niveles: el trabajo virtual como soporte de los procesos formativos y la enseñanza virtual como objeto de esa formación. En la formación docente es urgente poner en diálogo nuestras convicciones pedagógicas y didácticas con una mirada examinada acerca de las condiciones de la mediación digital que son de-terminantes del horizonte de sentido. Retomamos aquí nuestra pregunta inicial: ¿de qué cuestiones no podría prescindir la formación docente?³

Esperamos que las entradas al problema que desarrollamos colaboren con una agenda de discusión y de trabajo que explore nuevas respuestas.

No podemos dejar de dedicar un párrafo a las transformaciones en las con-diciones del trabajo producidas por el pasaje de la enseñanza a la virtualidad, que dejó a los docentes en una situación de mayor precariedad. Las tareas de planificación, de trabajo en la clase, de reuniones con pares, de revisión de las producciones de los alumnos –entre otras– requirieron extender en muchas ho-ras la jornada laboral. También han tenido que asumir de manera personal el costo de la tarea virtual, poniendo a disposición de la «continuidad pedagógica» los propios recursos, lo que incluye dispositivos, conectividad y asistencia técni-ca de todo tipo. Todos estos aspectos constituyen condiciones que deben estar aseguradas para que la tarea sea posible, evitando así que la cuestión del soporte material gane centralidad con relación a las tareas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, Jerome

2001 «El lenguaje de la educación», en *íd.*, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Psicología.

De Sousa Santos, Boaventura

2007 *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz (Bolivia), CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

3. Si bien no ha sido objeto de este trabajo, sería necesario analizar propuestas de for-mación docente y el sentido que tienen en su diseño las articulaciones entre espacios presenciales y virtuales.

Ferreira, Diego

- 2007 «Tensiones y relaciones entre metadatos y marcos normativos catalográficos», en III Encuentro Internacional de Catalogadores, Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/28808373_Tensiones_y_relaciones_entre_metadatos_y_marcos_normativos_catalograficos; disponible para descarga en <https://core.ac.uk/download/pdf/11883433.pdf> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Jalley, Virginia

- 2018 «Desafíos que inspiran: repensar las propuestas pedagógicas mediadas por tecnología», III Jornadas Educación a distancia y Universidad, Buenos Aires, Flacso Argentina Buenos Aires, Flacso Argentina. <https://www.flacso.org.ar/producciones/iii-jornadas-educacion-a-distancia-y-universidad/> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Latour, Bruno

- 2001 *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa.

Manovich, Lev

- 2006 *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Buenos Aires, Paidós Comunicación.

Sadovsky, Patricia

- 2005 *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Scotti, Marcelo

- 2018 «La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales», III Jornadas Educación a distancia y Universidad, Buenos Aires, Flacso Argentina. <https://www.flacso.org.ar/producciones/iii-jornadas-educacion-a-distancia-y-universidad/> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Trímboli, Javier

- 2020 «Desde el pequeño algarrobo de la travesía», en revista *La Biblioteca*, Dossier especial *Historia del virus. Epidemia, literatura y filosofía*, otoño, Buenos Aires Ediciones Biblioteca Nacional, pp. 176-209. <https://www.bn.gov.ar/micrositios/revistas/biblioteca/la-biblioteca> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Zelmanovich, Perla

- 2018 «Efectos de presencia en la virtualidad», III Jornadas Educación a distancia y Universidad, Buenos Aires, Flacso Argentina. <https://www.flacso.org.ar/producciones/iii-jornadas-educacion-a-distancia-y-universidad/> [Consultado el 6 de agosto de 2020].

Tecnología, cuerpos y resistencia: todo eso que decimos los artistas

Andrés García Albarido

EN ESTE ENSAYO DESEO COMPARTIR ALGUNAS IDEAS sobre el confinamiento y la educación artística de niños y jóvenes norpatagónicos, seleccionando y comentando las palabras de una docena de artistas-educadores rionegrinos y neuquinos de Nivel Primario, Secundario y Superior, que gentilmente brindaron sus vivencias, juicios y reflexiones a través de audios de WhatsApp. Aunque sus testimonios giran, principalmente, en torno al obscuro problema de la desigualdad educativa, pretendo elaborar esta urgencia en sentido diagonal, convencido de que otros trabajos de la compilación lo tratarán con el debido rigor. Este texto procura incorporar antecedentes teóricos y saberes locales al debate que se impone sobre la construcción escolar de lo público.

LA CONTINUIDAD DE UN PROBLEMA

Parafraseando vagamente a Elsie Rockwell (2009: 186), deseo abordar una pregunta social amplia a través del conocimiento de pequeños mundos. Así, si hubiera que clasificar a este breve texto en forma sugerente, diría que se trata de una «miniatura» etnográfica sobre la educación artística y el uso de las tecnologías durante la pandemia. Sin embargo, cabe prevenir la inscripción plena de este ensayo en el terreno de la perspectiva etnográfica, desde que el contacto con los informantes se redujo al envío de audios (que en promedio no acumulan más de diez minutos por docente), reuniones de coordinación por Google Meet e intercambios en mis propios ámbitos de sociabilidad virtual. Ni la construcción de un «encuentro» entre etnógrafo y anfitriones, ni la presencialidad de un prolongado «estar ahí», ni la transformación confesa del autor por acción del campo podrían acreditar una estrategia de representación etnográfica. ¿Entonces por qué adjetivar de esa forma? Pues, principalmente, por la continuidad teórica y metodológica que este escrito mantiene con un trabajo etnográfico previo (García Albarido, 2019), que ya abordaba los tópicos pedagógicos del entusiasmo, la atención, la autonomía intelectual y la mediación cultural e intergeneracional. Los testimonios recogidos aceleradamente durante los diez primeros días de junio afianzan ideas

largamente trabajadas y originan una suerte de *spin off* de aquella etnografía iniciada durante 2013, que me involucrara durante los dos años siguientes en la observación de clases de artes visuales, música, teatro y nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), en una escuela secundaria plattense.

Por otro lado, habría que exponer cierta función de autor, advirtiendo que escribo como director coral y profesor de música en Nivel Superior. Por ambos roles docentes, experimento en primera persona la dificultad de impulsar actividades vocacionales y de procurar cierta transmisión en artes escénicas, es decir, en disciplinas artísticas inviábiles sin la cercanía física de los cuerpos, ya sea para su ejercicio, ensamble, montaje, interpretación o incluso composición. Esto empapa la escritura de una recursividad incómoda para quien busca el hallazgo empírico. Sucede que la motivación del texto puede considerarse utópica, por lo que íntimamente excede la *ilusión* del campo académico o científico. En tanto ensayo, procura asentar una posición, no ofrecer una reproducción naturalista de escenas que los docentes bien conocen de antemano. Relevaré interesadamente las palabras de mis colegas y la glosa encauzará la discusión hacia los fenómenos políticos y filosóficos recién enumerados como tópicos pedagógicos. En sentido amplio, se trata de ensayar un horizonte educativo para compensar las consecuencias tóxicas de nuestro devenir industrial, técnico y noo-político (Lazzarato, 2006: 100). Nuevas tecnologías del yo, una reconfiguración de la frontera *otium-negotium*; un artesanato capaz de implicarnos en nuevas mediaciones técnicas; una vocación secular y colaborativa; y la afirmación de un trabajo y una atención «no rentables» son fenómenos sociales contemporáneos de potencia terapéutica, habilitados por una diversidad de objetos culturales no reductibles a lo artístico o a lo estético, y vinculados estrechamente a un entendimiento de la política como cuidado y protección de lo colectivo y lo público. Tal es el guion, tal el evangelio.

Contra una excepcionalidad ingenua del objeto y los saberes artísticos, pondero la opinión de mis recientes y antiguos entrevistados para deformar una manida sentencia: puede que no sea *el arte* lo que *salve al mundo*, sino el *nosotros* que habilita. Procuraremos flexibilizar esta convicción originada en mi anterior trabajo, desmenuzando la relevancia que los docentes atribuyen a sus objetos disciplinarios. En todo caso, serán mis colegas los encargados de impugnar la autoridad con que escribo, para enrostrarme –aunque sea por WhatsApp– la escasa o inapropiada representación de sus voces en el texto. Bienvenida sea toda crítica, si desde el vínculo local conseguimos honrar la invitación de la UNIPE,¹ destinada a germinar una discusión oportuna sobre la educación que deseamos.

1. Agradezco a Patricia Ferrante, a Darío Pulfer y especialmente a Inés Dussel por la generosa invitación y la confianza depositada.

LA REIVINDICACIÓN DEL ARTISTA-DOCENTE: MILITAR POR LA CULTURA

Permítase una referencia pedestre para empezar a hilvanar los dichos de mis colegas. Apenas unas semanas después de iniciado el confinamiento, el News Feed de mi Facebook empezó a tener una actividad inusual. Acostumbrado a que los algoritmos mezquinaran las novedades de mis contactos y me llenaran de noticias y avisos de grupos y páginas, comencé a recibir con mayor frecuencia la creciente actividad en línea de colegas y estudiantes. Un contenido llamó especialmente mi atención: a través de memes y sentencias, mis contactos enrostraban a su audiencia la importancia creciente de lo artístico durante la cuarentena. Frases tales como «¿qué sería de vos sin tus discos favoritos?» o «¿sabías que las series de Netflix no crecen en los árboles?», sintetizaban la reivindicación de un variopinto grupo dedicado al estudio y a la práctica de las artes. Con algo de sarcasmo, estos artistas tomaban revancha por cierto menoscabo histórico, que sabe posar de imputación romántica o caricatura pisciana. Podemos atizar el fuego y agregar que la pandemia ha sido más eficaz para visibilizar el sector cultural que la gesta de ministerios y secretarías de cultura por instalar cuentas satélites que midan su aporte al PIB. Aclarando que la bravata no se dirige a esta institucionalidad reciente y necesaria (sino al incumbente argumento utilizado para influir en el presupuesto), sumemos otro enrostre irónico aparecido en redes sociales para ajustar cuentas respecto de nuevas bazas a favor de mis colegas: me refiero al público reconocimiento a la tenacidad docente, de cara a la «intensificación» de la crianza durante el confinamiento doméstico.

Más allá de las bromas, podríamos factorizar ambos reconocimientos y festejar la visibilidad de un área de educación especial, tradicionalmente (auto) percibida como *el último vagón del tren* en las escuelas. ¿De qué hablaría este reconocimiento compuesto a los artistas que son docentes? ¿Podríamos establecer una valoración común, sin disolverla en la necesidad del entretenimiento o en el reemplazo del cuidado familiar de niños y adolescentes? ¿Podríamos escalar esta valorización a un fenómeno epocal, social y subjetivo? Habrá que dar cierto rodeo para ensayar una respuesta. La que sigue es la opinión de una profesora de artes del movimiento y expresión corporal de nivel primario y secundario en la ciudad de Fisique Menuco o General Roca, lugar desde donde escribo.

Espero que la pandemia sirva para que la gente nos valore más como educadores... que se entienda la importancia de nuestro rol. Hay muchas familias que se están quejando de la paciencia que hay que tener para enseñar. Quizás salga algo bueno de esto. Y sobre el rol de las artes también: a nadie se le ocurrió apagar la tele, la radio, o dejó de ver películas. El arte no se apagó, hay que mantener la llama encendida. Esto nos va a marcar para el resto de la vida. Esto nos hace ver la vocación de otra forma. Soy docente antes que bailarina: el camino que elegí, hoy lo reafirmo.

La identificación de lo artístico con los medios masivos de comunicación describe una época en que caduca la fobia del artista por la cultura de masas. De algún modo, la docente se reconoce parte de la industria cultural. No obstante, perfila rápidamente su identidad priorizando la docencia en términos de una «vocación». En el contexto de una masiva imbricación laboral del campo artístico y educativo, su definición lleva a preguntarnos por la utilidad estadística de la distinción. Soslayando la caracterización ocupacional, quizás lo más relevante esté en la primacía íntima del *camino docente* para una persona que ha dedicado décadas de su vida a desarrollar una técnica artística específica. Pienso que esta prioridad retrata hasta qué punto los docentes de educación artística –músicos, actores, bailarines, artistas visuales y audiovisuales– sostienen una idea fuertemente politizada de su rol social, y orientan su trabajo escolar y extraescolar al enriquecimiento cultural de sus comunidades de anclaje. A este respecto, podríamos traer a colación la hermosa certidumbre que experimentamos directores, facilitadores o talleristas de espacios artísticos vocacionales, cualquiera sea la realidad social en que nos desempeñemos: existe un inquebrantable amor por la cultura, de entusiastas que invierten tiempo y dinero en actividades para nada rentables. Planteado en términos teóricos, podríamos fundar cierto valor de uso sobre los objetos y prácticas culturales en la medida en que sus redes y dinámicas enriquecen la vida de las personas en numerosas formas.

Puede ser que la reclusión exponga y problematice la experiencia humana del tiempo y del trabajo, revalorizando la circulación material y simbólica que, en un amplio margen histórico, ha conformado cultura y civilización. Se puede aterrizar esta idea abstracta, señalando cómo las capas sociales más favorecidas –digamos, capaces de disponer de tiempo libre durante el confinamiento– han mostrado una actitud culposa (y luego indulgente) por la imposibilidad de desarrollar cierto ocio creativo o ilustrado que atienda al autocultivo y no al mero consumo de objetos de entretenimiento. Desde la sociología de la cultura se ha planteado que, a diferencia de las necesidades «primarias», la «necesidad cultural» se incrementa a medida que se sacia, por lo que, inversamente, cuanto mayor es la precariedad cultural, menos consciente se es de esta privación (Bourdieu, 2003: 59). La cita nos remite al tema de la desigualdad, que desde ya tendríamos que adjetivar como inherente a la revolución conservadora consolidada por Margaret Thatcher y Ronald Reagan (Stiegler, 2015: 7). Quizás sea este el debate más relevante, si es que realmente queremos volver mejores a una vida pública que nos interpela desde el aula.

¿Por qué la desigualdad es el tópico mencionado con mayor frecuencia –y menor sorpresa– en los testimonios relevados? ¿Qué hace que mis colegas elaboren indefectiblemente su rol desde una mirada crítica a lo social? Podríamos ensayar una respuesta defendiendo el carácter democratizante de la mediación cultural y, sobre todo, trascendiendo cierta identificación economicista del ocio como consumo o prosumo; relevar, en cambio, la posibilidad constructiva de un nuevo y antiguo *otium*, capaz de contestar la captura mediática de la atención y, quizás, la degradación del trabajo en empleo. Es probable que tal defensa exija no asumir, sin más, el sentido emancipador que comúnmente atribuimos a nuestras

prácticas, y en cambio debemos argumentar, infatigables, que las actividades de lectura, escritura, contemplación, apreciación, composición o manipulación de objetos culturales constituyen ejercicios (Sloterdijk, 2012: 17) y conforman técnicas de sí (Foucault, 1990: 81), capaces de empoderar a los sujetos atencionales por incluirlos en amplios tejidos de intercambio simbólico para prevenir la proletarización ejercida por la toxicidad del *pharmakon* industrial (Stiegler, 2011).²

La homilía puede resultar algo oscura y extenuante. Para reconectar con la prioridad docente de la bailarina habría que simplificar el exhorto anterior afirmando que la potencia de comprender y apreciar la diversidad cultural supera a un problema de acceso a bienes. En concreto, la apertura y la persistencia intelectual ante objetos percibidos como complejos, difíciles o inasibles (una película, un libro, una partitura, etc.) son factores de poder simbólico y constituyen una arena para el ejercicio de las facultades psíquicas de un individuo.³ Se ha planteado que una de las características de la educación de las élites norteamericanas es el desarrollo de una apertura y de cierta «prestancia» o «comodidad» ante el heterogéneo universo de expresiones culturales; mientras que un rasgo de debilidad en la jerarquía intra-élite es la reducción del gusto a expresiones monótonas o exclusivamente identificadas con la alta cultura (Kahn, 2011: 15). En un entorno de dominación digital de fuerte componente estético, las aulas públicas de artística constituyen un importante terreno de disputa política. No es casual que el impulso tecnocrático confunda educación con capital humano y valor de cambio, desestimando la enseñanza artística como coste de oportunidad frente a aquellas materias «útiles» que sí «impactan» en el PIB.

Es necesario relevar aquel trabajo orientado a complejizar la percepción de los sujetos, que los inscribe en una circulación simbólica rica y heterogénea. Por su rol como mediadores culturales, los artistas-docentes constatan que la alfabetización artística es vector de democratización. De ahí que su discurso a veces se apostille de «mesiánico», mientras lo que se desea afirmar es, más bien, el sentido político de una intervención social: una militancia compuesta, que tanto

2. Desde la elaboración derridiana del *Fedro* platónico, Stiegler trabaja el concepto de *pharmakon* y describe las consecuencias antropológicas, tóxicas y terapéuticas de los *hypomnemata*, es decir, de aquellos objetos capaces de incorporar en sí una memoria o un flujo pasado de conciencia. Desde ahí, la historia de la civilización es la historia de la exteriorización técnica de la memoria, en todas sus formas: nerviosa, cerebral, corporal, muscular, biogenética; desde las herramientas anteriores a la escritura a la maquinaria o el software capaz de replicar el trabajo físico o la actividad de una inteligencia. En este esquema, la toxicidad del *pharmakon* industrial consiste en aquella apropiación y sustitución de los saberes-hacer, vivir y pensar, que deviene negligente y crecientemente entrópica.

3. El problema de la atención no debería ser reducido ni cedido a perspectivas puramente cognitivistas. La atención puede considerarse a través de tres aspectos antropológicos discernibles: el proceso fisiológico por el cual se construye la atención; la definición de un conjunto de objetos susceptibles de atención; y el significado de aquello que la atención «retorna» o «devuelve», cuando ha sido «prestada» o se ha «puesto». Es una red, una tela o un tejido cuyo «punto» le organiza y, a la vez, le confiere su fuerza o resistencia (Stiegler, 2010: 80).

aboga por llevar el arte al aula como a aquellos espacios donde cotidianamente no aparece. Las palabras de la docente-bailarina afirman algo muy sencillo: su compromiso escolar está con lo colectivo. El cultivo de la sensibilidad y la competencia artística de sus estudiantes está orientado a la creación de un «nosotros», no a la formación individual de un perceptor u observador. Como educadora, su vocación y su producción artística está dirigida al otro, por lo tanto el objeto artístico no es más (ni menos) que una imprescindible excusa. Todo aquello previene la interpretación romantizante de su rol social, o de las palabras con que generaliza su *sentir*:

Como artistas entendemos lo necesario que es el arte para vivir, es inherentemente humano, es más que fundamental mantener el impulso de sentir, apreciar, expresar, sentir el arte desde donde se pueda. Ese es el lugar donde siento que está mi rol. Hay compañeros que están con apuro por cumplir administrativamente, y los que estamos en varios ámbitos laborales podemos ver el panorama más completo. Podemos abrir la mirada y decir, «¿no les parece que estamos exigiendo muchas cosas a nivel académico?».

Puede resultar interesante indagar ese «panorama completo» que la docente basa en su conocimiento de diversos «ámbitos laborales». Pese a la contingencia, su crítica incita una visión capaz de superar lo inmediato para encontrar sentidos más profundos a lo que nos toca vivir. Esta es una intención ampliamente mencionada por los docentes.

EDUCAR ES DESNATURALIZAR LOS RITUALES

En todos los discursos recopilados, las posibilidades didácticas aparecen descritas a través de la impotencia, pese a lo cual se afirma siempre una férrea voluntad por sostener la comunicación con los estudiantes. A continuación, las ideas de una docente neuquina de artes visuales en nivel primario y secundario, sobre las dificultades crecientes de la conversión al aula virtual:

Hay una presión constante de la escuela para trabajar, es bastante dicotómico: tengo que trabajar porque cobro. Pero hay una resistencia muy grande, ya venía de las aulas porque la educación está muy mal pensada... imagínate en un contexto de encierro y desocupación. Se ha formado un dilema bastante grande para el mundo de la educación. La expectativa de hacer un laburo progresivo en el tiempo con las herramientas digitales es totalmente ineficaz. El contexto es sumamente infértil para desarrollar cualquier proceso educativo. Estoy trabajando con Lazos⁴ en el oeste [neuquino] y con

4. Lazos es el nombre de la plataforma digital habilitada por el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén. En el relato, este y oeste neuquino describen cierta oposición socioeconómica a la que apunta comparativamente la docente.

Classroom de Google, en lo que sería el este. Tampoco tienen buena respuesta... va más allá del acceso o de los dispositivos que se tengan.

El extracto alude a una historia por todos conocida: los chicos habitan el espacio-tiempo de lo doméstico, heterogéneo, desigual, contrapuesto en diversos sentidos a la «normalidad» de ese espacio proto-público del aula, según la clásica definición de Arendt (1996: 199). A sabiendas del *shock* y de los enormes esfuerzos realizados por la docencia desde un punto de vista formal o burocrático, habría que describir la respuesta del sistema educativo a través de cierta rigidez para adecuar el trabajo escolar. A pesar de la flexibilización del control administrativo –que en palabras de algunos docentes «no tiene más horizonte que prevenir el conflicto entre actores», ni mayor repertorio que «organizar reuniones inútiles»–, existe una inercia histórica para pensar la actividad áulica por fuera de la acumulación del registro evaluativo: el pedir tareas y más tareas.

Las actividades son importantes en la medida en que lo es el ejercicio que habilitan. El que un set de evaluaciones represente y a menudo suplante la cualidad de un trabajo intelectual volcado sobre el objeto, es un problema relativo a la observación burocrática o administrativa, pero manifiesta un origen antropológico remoto e inherente al desarrollo técnico. En los términos filosóficos ya especificados, responde a la discretización histórica de la memoria o de la conciencia, proceso del que la escritura es una fase temprana. En términos sociológicos, lo que persiste indemne es el modo numérico de la observación del poder (De Certeau, 1999: LIII) sobre su sistema de reproducción e integración social. Dificilmente la premura de la crisis propicie un cambio tan radical de paradigma político-educativo. A pesar del fuerte compromiso de la docencia por adecuarse a la tecnología, los formatos de los medios digitales tienden más a impedir la transición que a facilitarla. Y quizás sea esta observación numérica, discreta y crecientemente digital, la que haya que repensar junto a la idea misma de normalidad social. Mientras los directivos abogan por *sostener presencia* a través de actividades curriculares (sobre todo en escuelas privadas), la principal carencia acusada por mis contactos es la comunicación afectiva con sus educandos, lo cual puede elaborarse desde la teoría social como una línea de fuga del dispositivo (Deleuze, 1990: 157) o, dicho de un modo más amable, como la humanización del ingreso de las nuevas generaciones al mundo. Una visión crítica de la mediación intergeneracional se plantea con contundencia en las palabras de la artista visual y docente:

[Las docentes] Buscamos todo el tiempo ser madres fascistas, el Estado supone saber lo que el pueblo necesita y baja una cantidad de modos, estructuras y expectativas a toda la población de la misma forma. Esto es realmente imposible. A mí me exigen que trabaje como si nada pasara, aunque haya montón de adaptaciones. Pero yo no puedo pedirle a un pibe que no puede mantener su vida en pie que lea una obra de literatura si ni siquiera tiene espacio en su casa. Lo que veo es que van pasando

las clases como si fueran contenidos que pudieran consumirse... como en la economía: números, datos. Esto trae más problemas a la gente, que otra cosa.

La posición parece radical por sus adjetivos, pero describe con sensatez la vigencia pandémica de la fórmula tarea-evaluación, más allá de la flexibilización de las acreditaciones. Por otro lado, afirma un espacio de autonomía docente para adecuar a escala humana aquel rol administrativo o evaluativo. Ensayemos esquemáticamente esta disonancia: desde una lógica técnica, se diría que una amplia y diversa batería de trabajos prácticos y evaluaciones constituye el medio indirecto para conseguir el subproducto (Elster, 1988: 67) de la autonomía intelectual del estudiante. La repetición anual de los ciclos atencionales del trabajo escolar, supondría ejercitar al individuo para el rebase de su minoridad.⁵ No obstante, los docentes bien sabemos que la autonomía o la mayoría es un ejercicio constante y no una meta concreta. La aparición de una autonomía requiere de una tensión que nace del nosotros, del aprender juntos, del *hazlo conmigo* y no del *hazlo como yo* (Deleuze, 2002: 52). Puesto como inexorable metáfora coral: no se trata de leer música con solvencia, ni de conocer la partitura de memoria; se trata de cantar juntos y mirándonos; de negociar la afinación con el otro y de empastar el timbre de la voz; de saber cuándo decrecer para promover otro plano de la polifonía; cuándo pronunciar las consonantes, cuándo «robar» y cuándo respirar o conspirar, que significa inspirar juntos. Todo ese saber nace de congregarse. La idea crítica de la *madre fascista adoctrinando según fines estatales* nos invita a radicalizar la idea de una autoridad pedagógica. Nos invita a empaparnos de ronda, de calle, de democracia directa y de espíritu constituyente.

Desde ese lugar, resulta doblemente interesante pensar *los problemas* que las decisiones institucionales *traen a la gente* cuando entorpecen la compleja relación escuela-comunidad o docente-familia. Obviamente es un tema paradójico, en tanto la institución ofrece el marco de la vinculación local y, de algún modo, cobija y organiza a los actores. Con todo, puede ser que la pandemia nos enseñe a ser más críticos respecto de la producción centralizada de políticas y programas en el mundo escolar y universitario. Quizás nos enseñe que las instituciones son forjadas en lo local y que pueden ser sanamente invertidas de la base al vértice. Con suerte, puede ser que los vacíos del aula virtual ofrezcan una lección de gobierno que invite a autoridades y burócratas a ponerse a la saga de sus agentes territoriales para llevar «río arriba» el conocimiento que estos generan. En palabras de la docente:

5. Con sus bemoles, podemos resumir la fórmula ilustrada de la autonomía intelectual y política, a través del *sapere aude* kantiano: «¡Ten valor de servirme de tu propio entendimiento! ¡He aquí la divisa de la Ilustración!» (citado en Stiegler, 2015: 16). En un sentido político, la mayoría sería la facultad del ejercicio público de la razón, fundamentalmente a través de una capacidad de lectoescritura que permite el acceso crítico a los saberes. Entonces, la minoridad es una odiosa atribución de carencia, pero también de potencia.

Nadie sabe más de la realidad educativa que los docentes. Antes de la cuarentena ya había una crisis y una resistencia. No es que la pandemia viene a romper, simplemente viene visibilizar y hacer más cruda la precariedad. No sé si son tiempos de seguir usando las mismas estrategias. La búsqueda de la igualdad es muy complicada, el problema es el capitalismo. Nos torna espectadores. Son los pibes los que pierden contenidos y valores... la disciplina es un ingrediente en cualquier educación, y se está perdiendo.

Habría que elogiar el espacio físico del aula, caracterizándolo como un foro micropolitico que permite y ejercita una conversación idealmente organizada. Un espacio donde la docencia desempeña una autonomía discrecional, esto es que puede ser criticada en virtud a un reglamento y que rige solo en la medida en que sus interlocutores no la impugnen. El *jaleo* y la discusión que los docentes administramos en el aula está a la base de todo vínculo y contribuye a recrear en sentido ascendente la institución educativa. Quizás sea esta la intención que persigue la docente al continuar su reflexión:

Esta situación es buen momento para que todo el mundo trabaje ESI⁶ y no los datos, la información, las matemáticas o la lengua «a secas», que pasan a ser contenidos aislados y se parecen mucho a los datos de otros lenguajes como la informática. En cierto modo, perder un año enseña. Podemos sobrevivir sin ciertos rituales de domesticación, sin rituales disciplinarios, sin varias cosas... o haciendo las cosas de otro modo. Es una oportunidad para desnaturalizar componentes clásicos de la educación, la asistencia o el formato, que pasan como naturales. Todo esto muestra la vida precaria, la precarización de la vida en una institución que socializa. Esto nos tiene que servir para desnaturalizar la normalidad.

La hipótesis resume buena parte del discurso pedagógico de mis contactos. Las aulas virtuales, desatendidas, ignoradas, omitidas, reemplazadas por el correo o la mensajería personal o grupal, plantean una oportunidad crítica y sostienen cierto parangón con las aulas «vacías» de las escuelas tomadas por los estudiantes, capaces de brindar una enseñanza social aun si el objeto de la transmisión didáctica ha sido momentáneamente suspendido. Quizás el desafío sea emular la lección democrática que nos dejan las tomas estudiantiles y, justamente, perforar añejas paranoias sobre el adoctrinamiento político de las juventudes. Con suerte podamos aprovechar este tiempo de decisión para revitalizar un pacto deteriorado, re-identificando lo político con un cuidado trascendente de lo colectivo y lo público.

6. Se refiere al Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

NO OBSTANTE, LA TRANSMISIÓN (GERMINAR UNA VIVENCIA)

Muchas veces se piensa el aula escolar en forma dicotómica: por un lado están los saberes, los objetos, la didáctica y los instrumentos de evaluación, y por otro los valores socialmente deseables, la (auto)disciplina y las notas de concepto. Podemos anclar esta distinción en la aclaración de la docente –«la disciplina es un ingrediente en cualquier educación»– o en su inquietud por que los pibes pierdan «contenidos y valores». Abandonando por ahora el meollo crítico de lo socialmente deseable, en el mundo «autónomo» del objeto artístico también podríamos trazar una distinción entre la disciplina (entendida como vivencia, hábito, oficio o incluso ética) y los conocimientos teóricos (conceptuales y enciclopédicos).

El problema del aula virtual hace que nos preguntemos si acaso es posible transmitir lo artístico a través del concepto. Teoría y práctica conforman una díada clásica y aparecen, por ejemplo, en la historia de la música, que desde un temprano momento expone la existencia de música práctica y teórica. Diversificando el ejemplo, podemos mencionar la distinción odiosa entre arte y artesanía, o encaminarnos derechamente a la idea filosófica de una disciplina estética o de una teoría del arte. Quizás habría que apuntar un marco filosófico mayor, utilizando otras duplas que escapan a nuestro interés inmediato: lo analítico y lo sintético, lo racional y lo empírico, la intuición y el entendimiento, o el entendimiento y la razón. No obstante, si quisiéramos ordenar estas díadas buscando la correspondencia de sus categorías, nos perderíamos en un gran problema histórico de la filosofía.⁷ Nuestro asunto es más concreto y radica en una señera incompatibilidad entre la modalidad del taller y la educación a distancia, desacople que obliga al docente a traducir un conocimiento del orden de lo vivencial al lenguaje del concepto escrito. A este respecto, transcribo el testimonio de un docente de música que trabaja en nivel primario y secundario en la ciudad de Fisque Menuco. Sus palabras nos permitirán transitar senderos complementarios:

He tenido que dedicar mucho tiempo extra en relación al tiempo que le dedicaba antes [a la preparación de las clases, a causa del aula virtual]. Por un lado, porque al hacer música muchos contenidos se comprenden desde la práctica y se refuerzan con una explicación. El registro que dejo son apuntes en el pizarrón, como una síntesis, como recordatorio, pero siempre que se entienda antes. Ahora, al no haber una instancia presencial, una experimentación, tuve que expresar todo en texto y eso es un problema. Redactar fue una importante cantidad de tiempo. Trato de ser conciso e ir al punto, ser dinámico, práctico y aliviarles la tarea a los chicos. [...] La modalidad que trabajamos es de taller, donde trabajamos con teatro-expresión corporal y otro profe de audiovisual. Entre los tres hace-

7. Problema de incontestable vigencia, empero, dado el estatus automático de las diversas técnicas que conforman la inteligencia artificial.

mos producciones combinando las disciplinas, y yo no quería dejar de hacer producciones. Por eso tuve que investigar. Tomé la decisión de utilizar aplicaciones de celular, con sonidos de instrumentos... para Android está Walk Band, que son los instrumentos de una banda de música urbana. Está bueno, porque la percusión es muy visual: la división del pulso son cuadraditos. Lo pienso seguir usando más adelante, me ha ayudado para enriquecer el bagaje.

La aproximación del docente al problema de la teoría y la práctica nos ahorra la glosa. En todo caso, digamos que sus palabras caracterizan la modalidad del taller a través del ejercicio, es decir, de la manipulación y la *producción* de objetos que no solo siembran un oficio o una disciplina, sino que también propician aquellas vías más «analíticas». El docente se declara satisfecho con su descubrimiento y especula que seguirá utilizando la aplicación que encontró, por resultarle útil para enseñar la agógica. En cierto modo, su investigación personal (y su elaboración y presentación ante los alumnos) podría describirse como una autoría preocupada y cariñosa, que matiza la caricatura burocrática de la acumulación de tareas y evaluaciones. La invitación a conocer y utilizar el software que ha elegido sostiene una similitud con ese acto ideal de «designación», en el que un docente selecciona un objeto cultural complejo de su propia vida para ponerlo ante el estudiante y «forzar su consentimiento», esto es, vencer una resistencia y una «intransigencia para con el propio placer» (Bergala, 2007: 73). Los términos que describen la idea de designación pueden resonar con aspereza, por remitir la transmisión curricular a un contexto de poder intersubjetivo, que actualmente se halla en necesaria y saludable disputa. No debe resultar extraño en todo caso. El trabajo del docente implica la asimetría de una interacción que crea intimididad. La «pureza» de la transmisión no existe siquiera en ámbitos universitarios, que suponen el entusiasmo, la cooperación y la mayoría de los actores. Por otro lado, perseguimos las consecuencias pedagógicas de los formatos técnicos, considerando la seducción que comportan y evaluando críticamente los automatismos atencionales, emotivos e incluso hápticos que desencadenan. El fenómeno siempre es el poder. Veamos si es posible pesquisar estas cuestiones en el repertorio práctico que ofrece el siguiente extracto:

Ahora voy a empezar con videoconferencias. Quiero mezclar tutoriales con clases para tener mayor presencia, una comunicación más directa, no tan indirecta. Para reemplazar la explicación decidí hacer los tutoriales. Tuve que investigar aplicaciones o programas con los cuales se pudiera grabar la pantalla, la voz, y grabar lo que sonara en la compu. Después otro programa para editar... no todo va y siempre hay que editar. Hay que diseñar qué vas a decir, cuándo, cuánto. No está el fluir de la clase. En un video tiene que ser todo conciso y explicado. Es todo un tiempo [de trabajo]. Yo intenté que [los videos] duraran cinco minutos como máximo. Un promedio de tres minutos, para que no se vuelva tan pesado y para lograr más atención. Para los chicos es super útil, porque lo pueden ver quinientas veces.

Es interesante el deseo del docente por realizar una traducción audiovisual fiel a su guion áulico. Otros colegas simplemente «tercerizan» los contenidos, refiriendo a tutoriales previamente existentes en YouTube. Así, el músico demuestra su compromiso hacia los estudiantes de la escuela privada donde trabaja. Podemos utilizar sus palabras para plantear cierta contradicción de base entre el proceso abierto de la clase –el «fluir de la clase»– y el formato cerrado y concentrado de la lección audiovisual. En mi anterior trabajo describí cómo la potencia didáctica y pedagógica de un objeto artístico en el aula nacía siempre de una sana e histriónica improvisación por parte del docente, una suerte de mayéutica que debía su eficacia al sentido táctico de la oportunidad y a una preparación disciplinaria capaz de prevenir la recepción irrelevante o yerma del objeto. Recién decíamos que la trasmisión de lo curricular siempre se acompaña de un fenómeno de micropoder, que podemos englobar a través del concepto de consentimiento. El docente procura *lograr atención, no cansar y tener más presencia*, y hasta ahí la lógica de la seducción corre en paralelo a los criterios mediáticos de aceptación y fidelidad. Lo que resulta relevante de contrastar –por ausencia– es la afectación que provoca la ineludible presencia física del objeto y del educador en el aula.

Recuerdo una clase de música en una escuela platense visitada años atrás, donde el docente reprodujo tres o cuatro veces la breve grabación de una polifonía vocal del medievo. La pieza concitó inmediatamente la burla de los chicos, quienes fueron paulatinamente desafiados para superar cierto desprecio original a lo desconocido y adentrarse en un análisis que transitó de lo contextual (el periodo, los monjes, los ritos) a lo más fenoménico (cuántas voces aparecían, cómo era su timbre, cómo sería el espacio físico de la grabación). Por supuesto, esta fue una actividad relacionada a la apreciación y no derivó en un ejercicio de producción musical. Lo interesante a destacar es que la potencia del acto de designación radicó, en primer lugar, en la indeclinable presencia física (sonora) del objeto; en segundo lugar, en la insistencia decidida y oportuna del docente, capaz de flexibilizar su guion para trascender una resistencia inicial y expandir la sensibilidad de esos adolescentes; y por último, en el sagaz sentido del humor del colega, que constantemente incomodaba y desconcertaba a la asamblea. Este histrionismo utilizaba el *shock* como técnica atencional (Crary, 1999: 49) y sostenía la actividad sin más artificio que la presencia.

En relación a lo dicho, podemos bosquejar la precarización que introduce la virtualidad desde varios lugares concomitantes: no es solo que el aula virtual o el WhatsApp están a tres toques de distancia de las fuentes más seguras de procastinación (redes sociales, YouTube, videojuegos); ni se trata solo de que un ejercicio diacrónico de registro en tiempo real (transcribir un dictado, tomar notas, copiar del pizarrón) se ve sustituido «en-demanda» por el montaje sincrónico e hipertextual de la «Unidad x», o por la clausura y la linealidad del tutorial audiovisual. El mayor desafío de la virtualidad quizás consista en la imposibilidad de la afectación física y aural del educador y sus objetos, que siembra una vivencia para cosechar la capacidad de vencer, encauzar o fructificar *lo anímico* (la risa, la vergüenza, el tedio, la ansiedad, etc.). He ahí la disciplina en lo ancho del tér-

mino. Quizás la búsqueda de esa afectación explique la migración de los docentes desde el aula virtual hacia el seguimiento «1 a 1» de la mensajería personal. Es probable que, comparativamente, la mensajería *incrementalmente la presencia* del educador, o al menos dificulte su omisión, postergación o desdén ahí donde las condiciones materiales posibilitan la comunicación.

Cualquiera sea el caso, la transmisión curricular se torna imposible si la autoridad pedagógica es impugnada o ignorada por completo. Eso lo sabemos bien por el conocido desvío terapéutico de las aulas en contextos educativos de alta precariedad material. Si entendemos que la transmisión requiere de una autoridad que es íntima y micropolítica, y además aceptamos que lo político se constituye ante todo a un nivel local, ¿cómo articular la transmisión si lo virtual suprime la afectación de los cuerpos y deslocaliza lo político? Desde aquí, el problema pandémico de la educación artística no consiste, meramente, en la contraposición de lo teórico y lo práctico, o en la inviabilidad virtual del formato taller. La imposibilidad de transmitir una vivencia artística a través de una traducción conceptual se inscribe en el desafío educativo más general de transmitir una experiencia prescindiendo de la tensión y la afectación que promueve la autonomía. Las historias «exitosas» de transmisión virtual que recopilara –entre las que se cuentan los tutoriales y la producción del docente de música– describen su eficacia a partir de la *respuesta* de los estudiantes. Pero tal respuesta aparece siempre vinculada a la presencia física de una autoridad en el seno familiar o doméstico. Son los padres, o algún miembro de la familia, quienes *hacen lo que pueden y como pueden* para que los chicos realicen sus tareas, lo cual nos retorna al problema de la desigualdad social, en la medida en que la eficacia de la educación virtual se relaciona, más intensamente, con la reproducción y la acumulación familiar de un capital escolar o cultural.

El problema de la presencia plantea el estatus material de lo colectivo. ¿Es posible conformar un «nosotros» a través de la pantalla? ¿Es posible articular lo colectivo prescindiendo de la cercanía física de los cuerpos? A esta altura habría que despejar interpretaciones precarias, que desestiman la crítica tecnológica como un giro romántico o neoludita. Interpretaciones así –presentes tanto en la academia como en el administración pública– no hacen más que favorecer dicotomías útiles al poder de la industria y a la industria del poder. Precisamente, no se trata de sucumbir cínicos ante la tecno-distopía, sino de construir nuevas utopías técnicas. En un sentido farmacológico, se trata de ensayar vías terapéuticas para arraigar los formatos y protocolos industriales, disputando la idea misma de lo técnico y repolitizando la imprescindible herramienta del cálculo, del algoritmo o del conocimiento automático. En un sentido administrativo, no se trata de abolir la tecnocracia, sino de prevenir su miopía, negligencia o estupidez (Stiegler, 2015). ¿Podemos los modestos ciudadanos arremeter contra la economía-política del descuidado? No existe receta para tamaña empresa neguentrópica, pero sí se oye un palpito creciente: la acción deberá ser táctica (oportunista) y local (desde el territorio). Esto exalta a las aulas de escuelas, institutos, universidades, bibliotecas, centros culturales o juntas vecinales como espacios físicos estratégicos e irrenunciables para «mantener encendida la llama».

NUEVAS NORMALIDADES: LA IMPORTANCIA DE SEGUIR APRENDIENDO JUNTOS

Relevaremos las ideas docentes sobre el futuro para seguir pensando los entornos educativos que ofrecen las aulas virtuales y la mensajería móvil. Las siguientes palabras expresan la preocupación de una profesora de artes visuales, que imparte escultura en el ámbito universitario:

Se hace complejo. No se puede modelar una cabeza en la virtualidad y eso nos tiene bastante desalentados. La visualidad se puede dictar perfectamente, los alumnos pueden avanzar y nosotros no nos frustramos tanto. El problema son los talleres, la praxis, el contacto con el otro, las vivencias y la realidad compartida; las opiniones, construir el conocimiento entre todos. No es lo mismo opinar frente al trabajo de los compañeros. Yo soy como un guía en el camino, en la investigación de cada uno, para que cada uno encuentre su rumbo, su estilo personal, lo que quiere decir.

Se satura la idea de que no hay disciplina artística, ni hábito, ni oficio posible sin la práctica. Por otro lado, resulta interesante atender a los estados anímicos que confiesa la profesora: el *desaliento* y la *frustración* ante la imposibilidad de producir y acompañar la vivencia colectiva. Ahí se expresa de lleno la necesidad del grupo para producir cualquier experiencia artística, incluso en la formación universitaria en artes visuales, que arquetípicamente persigue el desarrollo individual de la «profesión»: el *rumbo*, el *estilo*, la *investigación* o incluso cierto credo íntimo. El discurso de otro docente universitario de escultura complementa estas ideas y plantea cierta pugna por el futuro de la desigualdad áulica:

Lo peor de todo es la incertidumbre. Pensás posibles escenarios y las perspectivas son inagotables, te vuelve un poco loco. En las materias de taller es casi imposible la enseñanza, lo teórico y lo práctico. Constantemente estamos pensando en la vuelta, en la realidad, en la parte manual. Ya no sabés... nunca supimos. Y cuando siento negación... así no puedo enseñar. ¿Qué pasa si son años, si ya no voy a poder enseñar más? Pero peor que la incertidumbre es la desigualdad, es ver alumnos que no pueden cursar. De última, antes iban, podían estar ahí. En escultura, si no tenés arcilla hay un tacho donde dejan lo que sobra, y el que no tiene va y agarra, pero ahora ni eso, no tienen nada, no tienen internet, no tienen teléfono.

Como director coral comparto la sensación de «negación» del escultor. El vacío y la incertidumbre de la cuarentena decretan cierto sinsentido en la actividad de coros y orquestas. Se hace necesario rastrear la evidencia y el debate surgido en el mundo musical norteamericano y europeo respecto del riesgo sanitario que involucra el canto colectivo y la ejecución de maderas y bronce. Los peligros efectivos y la paranoia de la cercanía física también aparecen en la preocupación de otra docente y actriz roquense que trabaja en una escuela rural de la localidad

de Romagnoli y en un profesorado universitario de danza en la ciudad. Surge una idea de retorno rubricada por el desánimo en relación al empeño colectivo que ha caído en saco roto:

La gran huella que va a dejar es la resistencia a poner el cuerpo, a trabajar en grupo. Esa primera resistencia natural y orgánica, que se consigue romper a lo largo del trabajo de taller de teatro. Con el confinamiento la resistencia va a crecer, o no... esperemos que no. Pienso en que los chicos no puedan volver a tocarse o abrazarse, también en el uso de las cosas, la paranoia con los objetos: el vestuario, la utilería, cómo trabajamos en el piso, cómo nos tocamos los pies, cuando le hacemos masajes a otro en la cabeza. Pienso en lo que veníamos construyendo: la confianza, el trabajo con el cuerpo. En la tarea teatral, lo más lindo es el encuentro y el aprendizaje lúdico y grupal. No hay nada que aprender, al estar juntos cada uno se lleva una vivencia significativa. Hay que poner el cuerpo y que sea en conjunto, porque tampoco es que suceden grandes cosas estando solas y solos.

Las últimas líneas sintetizan la reivindicación que todos los docentes contactados hacen del trabajo colectivo. En artes escénicas se comparte esta sensación de *saco roto*, sobre todo donde la apuesta de los ensambles –de música, danza, teatro, mixtos– ha sido el permanente fortalecimiento grupal. Esta aproximación al trabajo escénico conlleva cierta perspectiva pedagógica, en la medida en que procura sembrar una técnica colectiva a mediano plazo solicitando la presencia, el estar ahí, el conformar, el «poner el cuerpo» para participar de la excusa que ofrece el objeto artístico. La conducción *pedagógica* de un ensamble se distancia de aquel trabajo orientado a «cerrar» un producto, evento u obra concreta. Y naturalmente, se opone a la miseria del *branding* mediático, que prioriza un efecto editorial antes que la difusión del objeto o de la grupalidad fértil que lo cultiva. En este caso, la comunicación deviene masturbatoria y deja de ser una herramienta al servicio de lo social, lo institucional, lo académico o lo artístico. Pensando un parangón con las escuelas, habría que relevar cierta tendencia al «self-branding» (Coxon, 2017: 37), sobre todo por parte de los docentes de escuelas privadas. Son varios los colegas que acusan una presión sutil de los directivos para visibilizar constantemente su presencia en la vida de estudiantes y familias. La práctica del *branding* en planteles educativos puede llegar a ser más fatua e irresponsable, esbozando toda una concepción empresarial de lo académico.⁸ Por el contrario, el problema de la presencia mediática, la visibilidad o la

8. Una docente cordobesa de música en Nivel Primario y Secundario nos brinda una muestra: «Se han dado experiencias extrañas, cierto *coucheo* o capacitación sobre lo emocional, algo extraño para mí que no me gusta compartir la vida en el laburo. Nos hicieron hacer un dibujo de cómo nos sentíamos los docentes en cuarentena. Y obvio que nadie lo estaba pasando bien, había exceso de laburo, catorce horas conectados algunos colegas. Muchos docentes nuevos en el ámbito privado sienten que deben participar y se bancan dinámicas que son un poco invasivas, excesivas. Es común en Córdoba eso de *couchearte* emocionalmente, y sobre todo eso de buscar cierto perfil

comunicación (finalmente la captura o la seducción de un espectador) también puede asumir la forma de una sana inquietud pedagógica, por distanciarse de los formatos del entretenimiento y por complejizar las posibilidades de lo lúdico. Se trata de administrar la atención, planteando una diferencia radical entre entretener y suscitar un deseo, un entusiasmo. Así prosigue la colega actriz respecto del entusiasmo de chicos y grandes:

Yo hago videos invitándolos a construir con lo que tengan a mano, desarrollando el carácter creativo, imaginativo, que ya de por sí los niños poseen. Teatro es lo que nos pasa con el otro, o no, es lo que podemos generar desde la forma. Los videos tienen que ver con transformar los espacios, jugar con los gestos, pero todo el tiempo tratando de invitar gente, siempre para que esa cuestión convival suceda. Que la exploración tenga ese encuentro y la creación colectiva que sucede en el teatro. [...] En la universidad los encuentros por Zoom son muy rotativos: un día hay quince conectados, flashean y la pasan bomba. Otro día no son más que tres. La propuesta de las docentes es «búsqense entre ustedes». Lo importante es sostener el encuentro y seguir conectando con el deseo que te mueve, la danza. Si se cae todo, ¿entonces qué?, ¿dejo de actuar, de bailar? ¿Qué es el arte para uno? ¿Cuál es su rol en la sociedad?

El testimonio pone el deseo al centro de una posible función social del arte. De ahí que sea interesante revisar lo que sucede en espacios artísticos vocacionales. Concluyo esta sección procurando un resumen general y para ello transcribo «en extenso» las palabras de otra docente roquense de teatro. Su perspectiva sagaz conjuga la experiencia de la enseñanza artística universitaria con una prolongada actividad en espacios vocacionales para niños y adultos:

Sostener es lo que intentamos hacer: las expectativas, el deseo y el diálogo con los estudiantes, antes que nada para saber cómo están. Estamos compartiendo materiales teóricos. [...] Tengo la sensación de que es una botella tirada al mar. Los comentarios, los textos, esperando en la orilla a ver quién toma esa posta, a ver si vuelve multiplicado. Vuelve, pero mucha gente va quedando. La herramienta es rígida, es poco propicia para captar el «acontecimiento», lo que pasa cuando reflexionamos juntas sobre algo que ocurrió, ese hallazgo o ese alumbramiento. La teoría sobre la actuación se va rápidamente a un terreno abstracto, comprensible solo cuando está la experiencia del cuerpo. En relación a mi materia, me preocupa que se den,

o personalidad. El vínculo es más genuino en la escuela pública. Las privadas son una empresa y este contexto ha exacerbado esa cuestión empresarial. En las privadas se busca el afuera y no el adentro, buscan mostrarse con las tecnologías». En mi trabajo aventuro la transferencia del *branding* corporativo a los sujetos, y caracterizo a Facebook como un dispositivo pedagógico, relevando su interés científico por las emociones del usuario adolescente (García Albarido, 2019: 32 y ss.).

por buenos, malos entendidos. Por ahí los estudiantes cierran prematuramente conceptos e ideas a partir de los videos, cuando en realidad se trata de cosas muy complejas y para nada cerradas. [...] También dicto un taller municipal de teatro para gente de 15 a 80 años. Muy diverso y muy amado por mí. Con ellos tengo un grupo cerrado a través del FB. Los contactos son más por oleadas, porque no hay una currícula que cumplir, ni plazos de los que dar cuenta. Ahí me inquietan los adultos mayores: noto cómo esta situación va haciendo mella en ellos, cómo aparecen sus miedos, la incertidumbre. Tratamos de alentar la idea del pronto regreso. Porque uno necesita eso, ¿no?, pensar que va a ser así. [...] Todo esto que digo, quiero recalcar, lo hace uno con sus propios medios: pagando una cuenta de internet cara, que nos permite estar atrás de una compu trabajando. No se está hablando suficientemente de las condiciones materiales que ponemos para sostener nuestro trabajo. Y también pasa con los estudiantes: leía una nota de Unter [Unión de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación de Río Negro] que decía que su conectividad no supera el 30 por ciento en la provincia. Manejamos una idea muy ficcional de lo que estamos pudiendo hacer. Mucha gente está quedando afuera.

El extracto sintetiza varios tópicos que he querido enfatizar durante este ensayo. Aparecen allí las dificultades materiales del trabajo docente de cara a la escabrosa desigualdad social; la idea de una vocación compuesta de mediación cultural e intergeneracional fuertemente politizada; los desafíos en relación al formato del taller y a la separación artística de teoría y práctica; la necesidad de la presencia física para la transmisión de un currículo explícito; y las perspectivas sobre el futuro, que incorporan formas de desaliento, pero afirman una decidida voluntad crítica y participativa. Respecto de lo último, quizás sea interesante retomar la imagen de lo *ficcional* para situar la masificación de la educación virtual dentro de un proceso mucho mayor, caracterizado por la erosión de lo público, la precarización de los derechos (y deberes) del ciudadano, y la inexpugnable dominación de la economía financiera, precisamente anverso de la «real».

HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS, ¿NOS DIRIGIMOS?

Como bien señala la docente, la educación pública está transfiriendo costos materiales a educadores y educandos.⁹ La paradoja de una discusión educativa previa se plasma en la opinión de una artista audiovisual, docente secundaria de la ciudad de Neuquén y profesora de un instituto de formación docente, en la ciudad de Centenario:

9. Y si reparáramos en el ingente flujo de material educativo o didáctico almacenado en servidores, tendríamos que relevar una masiva transferencia de valor a las tecnológicas, similar a la que origina nuestra actividad en redes y mensajería.

No se puede normalizar la educación como se la quiere presentar con la digitalización, y con las posibilidades que se están brindando [Lazos]. Yo creo que hay que reforzar los otros lazos más que preocuparse por la cantidad de clases, que fue la eterna discusión en el sistema docente: esto de completar compulsivamente contenidos. De hecho, habría que tratar de no normalizar la enseñanza, no normalizar cómo debería ser o cómo deberíamos pensarla, si todavía hay otras cosas que tendrían que estar antes, cosas que primero tendríamos que exigir.

Enfrentamos una urgencia que no es solo sanitaria. Sin caer en milenarismos, digamos que el momento describe el ocaso de un amplio ciclo político y económico a nivel global, regional y local. Esto aparece nítido en el estallido social chileno, pero también puede verse en el golpe de Estado boliviano o en el autoritarismo del gobierno brasilero, que revelan el endurecimiento –y por ende la decadencia– del imperio y su pillaje multiforme. En una conversación reciente sobre educación, Boaventura de Sousa Santos ha señalado que una cuarentena intermitente podría facilitar el desembarco de los «piratas del capitalismo universitario», cuya concepción de la docencia la reduce a la «organización de cursos *online*», esto es, de contenidos creados y no solo adaptados a la virtualidad.¹⁰ En tal escenario, las organizaciones harían valer sus derechos de distribución y, a la larga, podrían incluso prescindir de la figura del «tutor». Más allá de la evidente cuestión gremial,¹¹ el sociólogo portugués viene a pronosticar un tiempo de «mucho política disfrazada de tecnología». La sentencia es rotunda y nos remite a un territorio incógnito, desde donde habrá que vigilar celosamente la discusión y el comportamiento de nuestros representantes.

Concluiré el ensayo con una imagen más o menos esperanzadora. Existe una ilustración en tinta del dibujante Martín Malamud que de algún modo critica la precarización técnica de la vida social y subjetiva, sin caer en hipocresías o en cinismos distópicos. Sus viñetas proclaman que «Vuelven los nobles hábitos ancestrales: cocinar sobre un fogón, comer a la luz de una vela, movernos en

10. II Jornadas Nacionales de Formación Docente, Mesa 1, «El oficio de educar: historia y presente de la educación». Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HSNaznifsmY>

11. El problema ocupacional será grave si el sistema educativo oblitera la presencialidad. Puede ser que la docencia enfrente la incipiente caducidad que otros trabajadores ya padecen por la automatización de sus prácticas y saberes. Como ejemplo reciente, téngase el palmario despido de periodistas que seleccionaban y redactaban noticias para Microsoft, y su reemplazo por una inteligencia artificial capaz de realizar curatoría y publicación. Mucho más acá de la cuestión editorial de las *fake news* o del manejo de contenidos sensibles, la automatización está expandiendo una revolución de los regímenes de verdad a todas las áreas del conocimiento científico. Se trata de una transformación en plena marcha. Basta googlear los avances recientes en el campo del procesamiento de lenguajes naturales (NLP, por sus siglas en inglés) para especular también sobre el futuro de las artes, de las humanidades y de todo oficio que comercie con palabras e ideas.

bicicleta, juntarnos para conversar, y sobre todo... Organizarnos y luchar».¹² Me gusta la simpleza y la solidez que transmite el dibujo. La imagen se me presenta como una alegoría, donde la nostalgia cobra fuerza prometeica, para acabar – puño arriba– con la era política de notables y narcisos mediáticos. Controlando la imaginación, digamos que el dibujo no busca rebatir al microondas, al foquito led, al vehículo-autónomo o al GPS. Más bien, nos invita a *recordar* nuestros repertorios prácticos, nuestros saberes-hacer, saberes-vivir y en especial nuestros saberes-pensar. Recordar los «nobles hábitos ancestrales» es prevenir que prácticas profundamente humanizantes devengan empobrecidas por su captura y sustitución industrial. De ahí la farmacología: no es la discretización, la automatización o la explotación de los saberes aquel «mal» a conjurar, sino el solapamiento ingenuo o interesado del fenómeno, y la renuncia irresponsable a combatir su creciente toxicidad.

En este sentido, valoro que el dibujante incluya la conversación, la organización y la lucha entre otras técnicas más o menos ancestrales. Porque la *nobleza ancestral* probablemente radique en la posibilidad de identificar lo bueno por sobre lo útil. Es ahí, en una ética que supera lo instrumental, donde aparece la trascendencia política de una autoridad pedagógica físicamente presente en el aula. Y en la medida en que pedagogía y aula han devenido tecnologías destinadas a una producción terapéutica del nosotros, son medios indeclinables para impedir que el debate público devenga cautivo de los poderes que emergen con el siglo. En aras del «futuro», habrá quienes aprovechen la pandemia para instalar definitivamente la virtualidad educativa como estadio superador de las viejas escuelas *charter* o de las insólitas «aulas móviles». Deberemos tomar en serio la advertencia de Boaventura y permanecer atentos durante el tiempo que se avizora, incluso a riesgo de parecer conservadores. Deberemos defender la escuela y su edificio como una tecnología que ha conseguido enriquecer y movilizar lo humano. Deberemos prever que ese *alumbramiento* áulico no sea pobremente remedado por tecnologías precarizantes capaces de replicar un gesto o un signo en la pantalla, al costo de perder los múltiples y trascendentes sentidos que surgen con la afectación de un otro.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah

1996 «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, pp. 185-208. [1954]

Bergala, Alain

2007 La hipótesis del cine. *Pequeño tratado sobre la trasmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes.

12. Según advierte el propio artista, a la ilustración solo se accede directamente en: shorturl.at/kzHO8 (véase también: www.martinmalamud.com.ar).

Bourdieu, Pierre

- 2003 «Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística», en *id.*, *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Quadrata. [1968]

Coxon, Khadija

- 2017 «Attention, Emotion, and Desire in the Age of Social Media», en Prado, Carlos (ed.), *Social Media and Your Brain: Web-based Communication is Changing How We Think and Express Ourselves*, Santa Barbara (California), Praeger.

Crary, Jonathan

- 1999 *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*, Boston, The MIT Press.

De Certeau, Michel

- 1999 *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana. [1979]

Deleuze, Gilles

- 1990 «¿Qué es un dispositivo?», en Balibar, Étienne *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.
2002 *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Amorrortu. [1968]

Elster, Jon

- 1988 *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*, Barcelona, Península.

Foucault, Michel

- 1990 *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.

García Albarido, Andrés

- 2019 *Atención y automatismos en clases de educación artística y tecnológica: Un ensayo etnográfico sobre emancipación intelectual en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata*, tesis de doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1775/te.1775.pdf> [Consultado el 5 de agosto de 2020].

Khan, Shamus

- 2011 *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Nueva Jersey, Princeton University Press.

Lazzarato, Maurizio

- 2006 *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Rockwell, Elsie

- 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Sloterdijk, Peter

- 2012 *Has de cambiar tu vida*, Valencia, Pre-Textos.

Stiegler, Bernard

- 2010 *Taking Care of Youth and the Generations*, Reedwood City (California), Stanford University Press. [2008]
- 2011 «Para una nueva crítica de la economía política», en *Brumaria. Prácticas artísticas, estéticas y políticas*, documento nº 271. [2009]
- 2015 *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*, Maden, Polity Press. [2012]

Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza

Jaime Piracón

INTRODUCCIÓN

La situación que atravesamos como sociedad ha transformado prácticas cotidianas en todos los ámbitos. Las transformaciones sucedieron en muy poco tiempo y muchas de ellas no pudieron ser procesadas. Rápidamente, una parte muy grande de la sociedad tuvo que restringirse, cambiar sus formas de trabajar, dejar de ir a la escuela, alterar los tiempos y espacios de la vida.

Uno de los principales motores de estos cambios fue el miedo, un miedo con fundamento, por supuesto, pero miedo al fin y al cabo. En las emociones primarias como el miedo, la ira, el asco o la alegría, la respuesta ante el estímulo no está mediada por un proceso de reflexividad que determine la acción. No cavilamos concienzudamente si debemos saltar o gritar cuando nuestro equipo anota un gol; no pensamos que el salto, el grito y el amor por el equipo fueron aprendidos, transmitidos y contruidos socialmente, solo saltamos y gritamos. Luego, es posible recordar, pensar, analizar esos episodios y construir experiencia sobre la forma en la que nos emocionamos y cómo nuestra sociedad salta y grita cuando hay un gol. Pero cuando hay un gol, eso poco importa.

Mucho de lo que pasó durante las primeras semanas de aislamiento funcionó como una respuesta inmediata. Ante el miedo y la urgencia, cada quien hizo lo que pudo con lo que tenía a mano en todos los campos de la vida. Por supuesto, en ese «lo que pudo con lo que tenía» ya hay muchas desigualdades preexistentes y un campo de actores sociales con intereses y capacidades diferentes, no hay que olvidarlo ni dejar de estudiarlo. Luego de que la nube de polvo que sucede a la explosión empieza a disiparse, aparecen también las preguntas, las ideas, las predicciones y las inconformidades con las respuestas iniciales.¹ Quisiera creer que, aunque mientras escribo este texto en toda Latinoamérica los casos crecen exponencialmente, la nube se está disipando y empiezan a aparecer preguntas e ideas.

1. También reaparecen, hay que decirlo, las emociones que venían manejando el debate político y ciudadano antes de la pandemia, fundamentalmente la ansiedad y el odio que circulaban incesantemente en las redes sociales. Al respecto, véanse Del Nido (2019) y Moreno (2019).

Como se ha afirmado en diferentes espacios, la pandemia ha profundizado las desigualdades educativas y ha servido para renovar el empuje de las promesas que circulan en el campo de las tecnologías. Un campo como el de las tecnologías educativas, que ya tenía en la promesa una de sus principales estrategias y formas de comunicación, encontró una situación en la que la educación «a distancia» pareciera haber sido la única alternativa para hacer algo durante el aislamiento.

En ese escenario la pregunta por los videojuegos parece extraña, sacada de contexto e incluso postergable. Quizás lo sea, pero esto contrasta con las preguntas por videojuegos copados, interesantes o educativos que recibimos en el colectivo TizaPapelByte apenas se inició el aislamiento social en Argentina. Las preguntas venían de diferentes instancias, desde padres y madres preocupadas por el quehacer (nunca más literal) de sus hijos, hasta funcionarios ocupados de la gestión del sistema educativo.

Este texto pretende sumar ideas y preguntas para pensar los vínculos entre videojuegos y conocimiento a propósito de algunas escenas. Antes que promesas y recetas, tan propias del campo de la educación y las tecnologías, se opta por la curiosidad como vía de entrada tanto para las viñetas que se proponen como para pensar alternativas en medio de las situaciones inéditas que se imponen en la enseñanza durante los tiempos que corren.

DE CULPAS, PROMESAS Y MANTRAS

Hace varios años que participo de diferentes espacios de capacitación en los que he podido dialogar con los docentes sobre sus percepciones y prácticas en relación con los videojuegos. Ha sido revelador encontrar que los y las docentes suelen describir sus prácticas y percepciones desde una «retórica² de la culpa» (Piracón, 2015); a menudo comienzan por una confesión: «confieso que no juego», «confieso que juego», «confieso que jugaba cuando chico y ahora no», «confieso que no entiendo nada de los juegos».

Sin pecado no hay culpa, sin culpa no hay confesión y sin confesión no hay redención, o por lo menos así se suele simplificar el sacramento de la confesión en la tradición católica. ¿Por qué es necesario confesarse? ¿De dónde proviene la culpa? ¿Cuál es el pecado? ¿Por qué unos confesaban no jugar y otros confesaban jugar? Es más, había docentes que confesaban ambas cosas al mismo tiempo. Así lo planteaban dos docentes, hace algunos años, en un foro virtual de un curso de capacitación:

2. Retomo acá el concepto de retórica que propone Roger Silverstone (2004) como parte de la triada poética, erótica y retórica. La retórica, para este autor, alude al análisis de la forma en que una producción cultural transmite su mensaje, es decir la forma como concibe a su destinatario y la forma como decide dirigirse a ese destinatario. La poética se concentra más en aquello que se dice y la erótica se refiere a los placeres que se ponen en juego en cada producción cultural.

Les hago una confesión... me da vergüenza hacerla acá... No tengo contacto con los videojuegos, solo desde mis hijos y alumnos que sí juegan *online* [...], hace mucho que no juego con «jueguitos de compu u *online*», como dicen mis alumnos. Soy docente del área TIC [...] pero no me quiero enganchar a jugar, no sé si porque no saldría más del juego o porque realmente no me interesan, ya pasó mi tiempo. Uno de los últimos juegos a los que jugaba con mucha insistencia era la vieja versión del Prince of Persia... no se rían. (Docente mujer)

Tengo que aceptar y decirles que no me gustan los videojuegos, básicamente no tengo mucho tiempo para jugarlos y gracias a este postítulo estoy jugando al Home Sheep Home, juego que me genera un poquito de adicción si se quiere [...]. (Docente mujer)

Una de las aristas más importantes para comprender este complejo sistema de pecados y culpas es el análisis de las representaciones que se han instalado sobre la relación entre tecnologías y educación. Se trata de un conjunto intrincado que está compuesto por diferentes capas. En el caso que nos ocupa, algunas capas provienen de las ideas preexistentes sobre los videojuegos como práctica cultural en sí misma y otras se desprenden de aquellas representaciones construidas sobre la relación entre tecnologías y educación.

Las representaciones sociales de los videojuegos se vienen construyendo desde su masificación, en los años ochenta (Consalvo, 2007). Algunos núcleos que conforman esas representaciones son: «los videojuegos son pura diversión», «los videojuegos son cosa de chicos» (por edad y por género), «los videojuegos aíslan socialmente», «los videojuegos generan violencia y adicción». Si bien no es exhaustiva, esta lista de representaciones agrupa mucho de lo que «se dice» de los videojuegos en diferentes espacios. Estas representaciones no son exclusivas de una generación u otra; ya en el 2010 encontrábamos que muchos chicos (Dussel *et al.*, 2011) se referían a sus propias prácticas con los videojuegos aludiendo a estas representaciones.³ A pesar de los esfuerzos –tanto de la industria de los videojuegos como de muchos entusiastas– por «limpiar su imagen», estos «núcleos de significación» operan socialmente. Un ejemplo de ello son las leyes de videojuegos que se han propuesto en diferentes países de América Latina y del Caribe. Todas tienen en sus justificaciones estas nociones y desde allí construyen las regulaciones o restricciones que se proponen para los videojuegos (Piracón, 2017). Este primer conjunto de representaciones ayuda a explicar la culpa por jugar que experimentan los y las docentes, ese «poquito de adicción» o el «no me quiero enganchar» que mencionan ambas docentes citadas.

3. Excede en mucho la extensión y propósito de este ensayo presentar los debates e investigaciones que discuten estas representaciones. En temas como la violencia o la adicción, se pueden encontrar tanto investigaciones que afirman la relación de los videojuegos con estos comportamientos como otras que la desmienten.

Por otra parte, están las representaciones sobre las relaciones entre educación y tecnologías que han estado dominadas por la inevitabilidad y la urgencia. En esta «segunda capa» se plantea como inevitable que la escuela incorpore las tecnologías porque la sociedad ya las integró y porque las tecnologías que tienen lugar en la escuela irremediablemente caerán en desuso en los próximos años (libros de texto, cuadernos, lápices, etc.). También se dice que es urgente su incorporación porque los chicos no encuentran sentido en la escuela (algunos simple y llanamente dicen que los chicos se aburren), porque los saberes que en ella se transmiten no están sirviendo para la vida, porque los ritmos de la institución escolar son paquidérmicos en comparación con los ritmos de la vida de los adolescentes (Feixa, 2010) y, finalmente, porque un aprendizaje basado en nuevas tecnologías es superior (más efectivo, más barato, etc.) que el que se funda en los métodos tradicionales de las escuelas (Gee, 2003). Se trata de un compendio de promesas y profecías que organizan buena parte del debate en educación actualmente.

Por supuesto que hay muchas voces disonantes con respecto a estas posturas, pero es necesario enunciar que hay un cierto acuerdo entre expertos, sector privado y estatal en apostar a la carrera tecnológica, en diseñar políticas y programas de dotación de recursos tecnológicos que, aparentemente, serían la piedra angular para avanzar (Buckingham 2007). No se trata de reducir el impacto que han tenido las políticas de acceso a las tecnologías, con resultados muy potentes en toda la región (Welschinger, 2017), sino de encontrar las fuentes de la insistente (auto)culpabilización de los docentes.

También hay una tercera capa o subgrupo de representaciones, derivada de la capa anterior, que se refiere de forma más específica al uso de videojuegos educativos. Muchas de estas representaciones se basan en el siguiente argumento: «Si las nuevas generaciones se divierten con los videojuegos y existen videojuegos diseñados para educar, lo más útil sería incorporarlos en la institución educativa para motivar a los estudiantes y mejorar los aprendizajes». Esta sería la forma del imperativo que organiza y alienta investigaciones, así como a muchos equipos de diseño y a sistemas educativos que buscan incorporar los videojuegos en entornos escolares.

¿Cómo decir que no se quieren mejorar los aprendizajes y motivar a los estudiantes? ¿Cómo resistirse a las tecnologías que dominan el mercado del trabajo? ¿Cómo no ir hacia la eficiencia? Una de las consecuencias de la inevitabilidad, la urgencia y los múltiples intereses que coinciden en el ingreso de las tecnologías es que hacen difícil cualquier disonancia o cualquier interrogación. De allí la segunda fuente de la culpa: no saber de videojuegos o de tecnologías es percibido como un retraso (en el mejor de los casos) o una resistencia a lo inevitable y urgente (en el peor). Por eso, ante la duda, hay que confesarse y disculparse.

Es tan palpable el interés de los docentes por usar los videojuegos en sus clases como el miedo a la adicción y a la violencia. Las presiones son tan fuertes y visibles que hace algunos años empecé a proponerles iniciar el recorrido por el uso de videojuegos en escenas de enseñanza mediante estos dos mantras que contrapongo a pecados, culpas y confesiones en una suerte de *spiritum contra spiritum*, si se me permite la variación sobre la frase de Jung a propósito del alcoholismo: «Los

videojuegos no van salvar la educación» y «No todos los chicos juegan, no todos los que juegan, juegan a lo mismo, y no todos juegan con la misma intensidad».

Los mantras intentan restar peso a las promesas tanto como a la inevitabilidad y urgencia de la inclusión de las tecnologías con las que día a día deben encontrarse los y las docentes en su labor. También intentan introducir matices en las ideas construidas sobre lo que los y las chicas hacen con los videojuegos, para así también abrir un margen de interrogación sobre las propias prácticas. Cuando enunció el primer mantra aparecen las sonrisas, porque dicho así es obvio, es imposible que los videojuegos salven la educación, pero de una u otra forma libera tensión. Es inesperado que alguien que se dispone a hablar de los videojuegos no los presente como tabla de salvación: una vez más la fuerza de la inevitabilidad y la urgencia aparecen como retóricas del campo. Por otra parte, el segundo mantra lleva a lo siguiente: si no todos juegan (como lo siguen confirmando las estadísticas),⁴ no tenemos por qué suponer que todos se van a emocionar y entusiasmar, habrá chicos o chicas que no se entusiasmen. «Como con cualquier recurso», suelen corregirme los y las docentes.

Bajar el volumen a las promesas, a las urgencias y a las representaciones sobre los videojuegos resulta fundamental para dar lugar a otras preguntas. ¿Qué significa enseñar con videojuegos? ¿Qué pueden y qué no pueden los videojuegos en el aula? ¿Cuál es el lenguaje de un videojuego? ¿Cómo se accede al conocimiento a través de un videojuego?

La palabra «videojuego», en estas preguntas, puede ser reemplazada por cualquier otro recurso, «fotocopias», «cine», «imagen satelital», «GeoGebra», y seguirá siendo relevante. Esto no quiere decir que los videojuegos sean idénticos a otros recursos, pero sí que hay una serie de preguntas a las que se debe atender con cualquier recurso que se piense en un contexto de enseñanza. En el marco de la inevitabilidad y la urgencia, esas preguntas muchas veces son obviadas y se asume que si expertos, gobiernos y empresarios dicen que la tecnología es buena, así será.

LOS VIDEOJUEGOS COMO OBJETOS PARA PENSAR

Sherry Turkle (1995), en su texto clásico *La vida en la pantalla*, propone tomar a los videojuegos como objetos evocativos u objetos para pensar. Se puede tomar a los videojuegos como objetos para pensar la sociedad que los produce en un sentido arqueológico, si se quiere; los videojuegos surgen en y de una sociedad que afronta problemas, que es sensible a ciertas temáticas y tiene formas de expresarse y de construir identidades. También es posible tomar a los videojuegos como herramientas para pensar mundos posibles, para modelar a partir de leyes

4. La Encuesta de Consumos Culturales de 2017 en Argentina revela que el 57% de los jóvenes de entre 12 y 17 años usa videojuegos. Si bien es un dato considerable, está muy lejos de la masividad que tienen otras prácticas como la televisión o el uso de redes sociales. Este dato contrasta con la idea extendida de que todos los niños y jóvenes usan videojuegos.

preexistentes espacios y entornos, para simular, para hacer «como si...». Pero además los videojuegos, en cuanto práctica, son objetos para pensarse a uno mismo, articulando problemas individuales de los sujetos como la identidad, el amor, la ciudadanía, el consumo, el trabajo, etcétera.

A continuación presento tres viñetas para mostrar diferentes escenarios en los que los videojuegos pueden constituirse como «objetos para pensar» (en las dos primeras acepciones). Estas viñetas las propongo desde el registro de la curiosidad más que desde el de la promesa, porque para pensar la curiosidad es más fértil que la promesa o la profecía. El registro de la curiosidad también funcionará mejor, dado que los escenarios sobre los que enseñaremos a nuestras alumnas y alumnos en el futuro próximo son en muchos sentidos inciertos; las promesas y profecías se evaporan en tiempos en los que imaginar es complicado, no porque no vaya a existir un futuro sino porque es difícil anticipar su forma.

Corrupted blood

Los cadáveres se amontonan en las plazas centrales de varios de los pueblos más importantes. Súbitamente, la salud de muchos empeora hasta la muerte sin alguna causa explicable. Luego de un tiempo, se comprende que las montañas de esqueleto son producto de un virus que empezó en las mazmorras y que se descontroló porque personajes no humanos, como mascotas, sirvieron como ruta de salida del virus fuera del entorno controlado de esas mazmorras. Rápidamente, el virus se propaga. Las autoridades emiten un comunicado donde decretan una cuarentena voluntaria para que las personas no visiten los pueblos y para que eviten desplazarse. Sin embargo, muchos curiosos se acercan para deleitarse con la escena de los cadáveres amontonados; algunos se infectan y pagan con su vida el precio de la curiosidad.

Figura 1. Captura de pantalla de World of Warcraft durante el episodio corrupted blood del año 2005.



Aunque suene intensamente contemporáneo, esto sucedió en el año 2005 en los servidores del videojuego World of Warcraft (WoW)⁵ luego de que el equipo de diseño introdujera un hechizo especial que ejecutaría un personaje que habitaba las mazmorras. El hechizo corrompía la sangre del afectado y reducía rápidamente sus «puntos de vida», de allí su nombre en inglés, *corrupted blood*; los avatares más débiles o de menor nivel morían rápidamente. Los diseñadores habían contemplado que el virus solo operara para quienes entraban en las mazmorras, pero no calcularon que el hechizo podía afectar a personajes no humanos y que podía extenderse así fuera de las mazmorras. Muchos avatares perdieron la vida antes de que los diseñadores de Blizzard tuvieran que hacer varios ajustes de programación para eliminar el virus, luego de que sus advertencias no resultaran suficientes para controlar la pandemia. A un episodio así se lo conoce como un *glitch*, una deriva inesperada o imprevista dentro del mismo programa, que a diferencia de un *bug* no implica una reducción en el rendimiento o estabilidad del programa.

Esta historia tuvo gran trascendencia no solo en el ámbito de los videojuegos sino también en el de la salud. Hubo académicos que escribieron numerosos artículos científicos sobre el episodio y muchos plantearon que había sido una buena muestra del comportamiento humano frente a una pandemia. Pocos años después comenzó la epidemia causada por el virus A H1N1 y los paralelos entre *corrupted blood* y la vida real siguieron tomando fuerza. Se bocetaron estudios que tomarían el mundo construido por el WoW como un campo de experimentación para virólogos e inmunólogos.

A diferencia de juegos como Foldit⁶ o Pandemic,⁷ WoW está muy lejos de ser educativo. No fue diseñado para comprender o enseñar un asunto relacionado con la medicina ni con los virus. Sin embargo, los especialistas de la salud vieron en este episodio un modelo de la realidad al que podían interrogar para comprender algunos asuntos del mundo que nos rodea: tomaron a WoW como un simulador (aunque es de un género muy diferente) y le hicieron preguntas. Como toda simulación, hay variables que son desechadas –la forma en que se contagia

5. World of Warcraft es un videojuego de rol multijugador masivo (MMORPG, por sus siglas en inglés). En él los jugadores encarnan diferentes tipos de personajes, recorren mundos, realizan misiones y enfrentan a otros jugadores. Con el paso del tiempo, los jugadores aumentan de nivel y experiencia. El juego está ambientado en un escenario medieval fantástico donde pueden encarnar a trolls, enanos, elfos, magos, entre otros. El juego fue lanzado por la empresa Blizzard Entertainment en 2004.

6. Foldit es un juego lanzado en el 2008 que se define como una serie de puzzles o rompecabezas científicos. Los usuarios pueden manipular partículas, enlaces y estructuras para resolver diferentes tipos de problemas. Desde hace años, Foldit funciona como una comunidad en la que se trabaja mancomunadamente para avanzar en enfermedades como el VIH. Recientemente se empezó a trabajar sobre el coronavirus. A propósito, véase el último reporte de avance de Foldit Lab (2020).

7. Pandemic fue lanzado en 2018. Es la adaptación de un juego de mesa homónimo. El jugador debe hacer frente a una pandemia con un equipo de diferentes especialistas, epidemiólogos, políticos, militares, etc. Es un juego pago, está disponible en Steam y en Google Play.

el virus, los tiempos de incubación– y las conclusiones de las indagaciones que se hagan tienen limitaciones. Por ejemplo, a partir de *corrupted blood* se pueden analizar algunas variables comportamentales presentes en el contagio de un virus pero la simulación imprime limitaciones, como que las consecuencias de la muerte de un avatar son muy diferentes a las consecuencias de la muerte en el mundo real. No es lo mismo una conducta de cuidado cuando está en juego la vida de un avatar que cuando está en juego la vida propia.

Algunos investigadores propusieron crear otro virus dentro del juego, registrar y construir datos al respecto. ¿Qué pasa si se trata de un virus que no aparece en las mazmorras sino directamente en un pueblo? ¿Qué pasaría si se trata de un virus que solo ataca a personajes masculinos? ¿Cómo se comportarían los jugadores si se ofrece una cantidad limitada de vacunas? En este ejercicio se construyen preguntas e hipótesis que se someten a prueba dentro del videojuego, convertido ya en un espacio de simulación donde se realizan experimentos.

No hace falta ser un jugador «nivel dios» o entrar a los servidores de WoW para usar este caso como una pieza que ayude a comprender la forma en que funciona una pandemia o una cuarentena. Como todo caso y como toda simulación es incompleta, requiere una palabra que la ubique en una serie con un lugar delimitado. Para no caer en las recetas, subrayo de esta viñeta dos asuntos o dos formas de «pensar con videojuegos»: la posibilidad de convertir un juego en un espacio de simulación en el que se pueden contrastar hipótesis o mundos posibles, y también la posibilidad de convertir un *relato* de algo que sucedió dentro de un juego en una pieza para pensar la pandemia.

«Me barraquileó»... o cuando las cosas no salen como se espera⁸

Una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, en el barrio de San Cristóbal. En un curso empieza a haber discordia entre dos grupos. Nada nuevo, un clásico de cualquier escuela. Cuando el docente a cargo empieza a indagar para conocer las causas del conflicto, encuentra algo tan enigmático como aterrador: «me barraquileó»; esa era la denuncia de Valentina.⁹ Hubo algunas amenazas entre los bandos y mucho disgusto, pero en definitiva dos grupos de una división no se hablaban. Pasaron unas cuantas charlas en la sala de profes de esa escuela en las que, confusos, los y las docentes trataban de establecer la razón del conflicto. Valentina insistía, «me barraquileó». Avanzaron unos pasos más. El conflicto tenía que ver con una sesión de juego de Minecraft que un maestro habilitó en una hora libre que tuvieron los estudiantes. ¿Pero cómo es posible? Minecraft (ahora marca registrada por Microsoft) es uno de los juegos más populares entre niños y niñas. Se caracteriza porque no hay disparos, no hay chicos malos que roban

8. Esta anécdota me la contó mi colega y amiga Daniela Zampieri, quien frecuentaba la escuela en la que sucedió.

9. El nombre no es real.

autos como en el GTA¹⁰ ni tampoco militares asesinando a terroristas como en el Counter Strike.¹¹ Minecraft es una enorme caja de arena¹² para experimentar, crear, aprender a programar... una caja de arena prácticamente sin límites. ¿Cómo es posible?

Era algo del Minecraft, está bien, ¿pero qué? Pasaron muchas más conversaciones hasta que por fin el enigmático «barraquileó» que escuchaba el docente a cargo se develó: */kill* (barra kill) es un comando que utilizó en contra de Valentina quien hacía de *host* o anfitrión/a de la sesión de juego. Ese comando «mata» (de allí el *kill*), expulsa a Valentina de la sesión de juego. El enojo de Valentina era porque no le parecía justo lo que había hecho el anfitrión. Luego de develar el misterio y darle forma al */kill*, el docente decidió hacer un consejo de aula en el que hablaran todos sobre el conflicto. Dada la imposibilidad de llegar a un acuerdo en la primera reunión, se decidió prohibir el uso de Minecraft en esa división hasta que el conflicto se resuelva en posteriores reuniones del consejo de aula. A la fecha resultó imposible rastrear si el conflicto se había logrado resolver finalmente o si Minecraft había sido «barraquileado» de esa división.

A principios de la década del 2000, James Paul Gee (2003) planteaba que los videojuegos que mejor interpretaban las teorías del aprendizaje mejorarían la educación ostensiblemente, y nos invitaba a localizar esos juegos que animaban la creatividad, de estructura abierta. Podríamos decir que Minecraft cumple con muchos de los requisitos de este tipo de videojuegos, ¿pero entonces por qué surgió aquel conflicto?

Ante esta pregunta es posible seguir dos caminos. Uno es el tranquilizador, en el que explicamos el surgimiento del conflicto por una sucesión de errores de quienes organizaron la actividad sin un objetivo educativo claro o sin un marco adecuado, etc. Al seguir este camino las promesas, inevitabilidades y urgencias se mantienen intactas: «Si las cosas se hubieran hecho bien, los chicos estarían entusiasmados aprendiendo con el Minecraft». El problema de este camino es que además de juzgar apresuradamente a un colega, asumiríamos que la escolarización de un objeto reduce su conflictividad, es decir que un videojuego en el medio de una secuencia didáctica es menos conflictivo que en una hora libre; se trata de una hipótesis compleja que amerita un análisis histórico detallado. Siguiendo este camino, también ignoraríamos que en la anécdota aparece un docente atento que escuchó el conflicto y se dispuso a atenderlo en clase, a hablarlo colectivamente y a construir un espacio de discusión al respecto. Y, finalmente,

10. Grand Theft Auto es una serie de juegos de autos que se hizo reconocida por su quinta entrega, en la que el jugador debía encarnar a un miembro de una pandilla que robaba autos por toda la ciudad. GTA 5 fue lanzado en 2004.

11. Counter Strike es una serie de videojuegos de disparos en primera persona desarrollado por Valve Software. Aunque su primera versión data de 1999, sus versiones más recientes forman parte de competencias internacionales.

12. Caja de arena o *sand box* es un género de videojuegos en los que el jugador dispone de múltiples objetos, herramientas y un espacio creativo en el que puede realizar infinidad de combinaciones.

este camino sería una ruta fácil para generar culpa a quien hizo mal las cosas, a quien no sabía que existía el comando */kill*, a quien no diseñó algo más didáctico.

El segundo camino para pensar esta anécdota implica ser menos condescendientes con las promesas que nos han hecho sobre los videojuegos en el aula. En tanto práctica cultural que se organiza por fuera de la oficialidad de la escuela,¹³ los videojuegos tienen una serie de códigos y formas que muchos desconocen y que no encastran automáticamente con los ritmos escolares. En esta viñeta surgió un claro ejemplo. Una práctica muy común cuando se juega en línea en comunidades extendidas es que el *host* o anfitrión elimine de una partida a un jugador porque tiene mala conexión, porque juega mal o porque simplemente no le agrada. Este tipo de arbitrariedades son muy frecuentes, quienes jugamos las padecemos y aprendemos a sobrellevarlas. Sin embargo, cuando no se trata de una comunidad extendida de juego, sino de los compañeros de aula, las cosas cambian. Aquello que debía funcionar como un momento de esparcimiento en el que «les pibes jueguen y no armen lío» terminó siendo el disparador de un conflicto que, por suerte, tuvo un espacio para ser trabajado.

Mientras esperamos un futuro utópico en el que el conjunto de docentes de una institución o un sistema educativo esté conformado en su totalidad por *gamers* y se normalice su uso en las aulas, tendremos que asumir que la incursión de los videojuegos en la escuela, incluso aquellos que son considerados como los juegos más constructivistas posibles, genera conflictos. Estos conflictos conforman la «letra chica del contrato» que muchas veces no se explicita cuando se hacen promesas sobre los beneficios de los videojuegos para la educación. Esto abre una enorme pregunta: ¿qué conflictos pueden traer a la escuela ciertos recursos poco habituales o de mundos ajenos como la cultura pop y el entretenimiento?

European Refugee Simulator

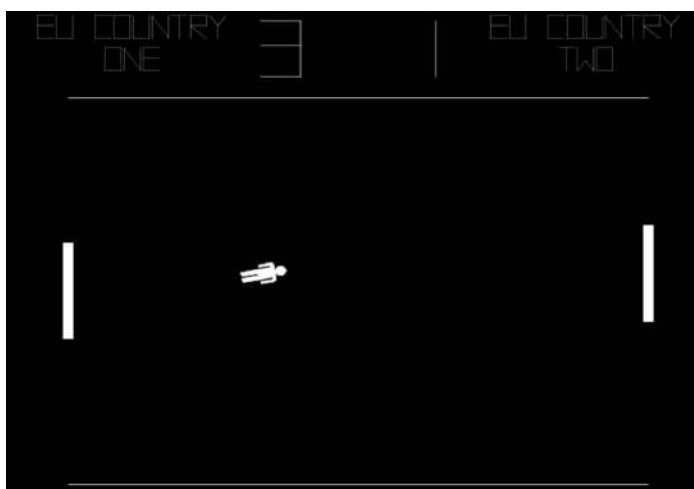
VanullaAce es el *nick* (apodo o alias) de un diseñador o diseñadora de videojuegos que sube sus producciones a Itch.io, una plataforma que aloja un sinnúmero de títulos independientes de muy diversas características técnicas y expresivas. Uno de los videojuegos que desarrolló VanullaAce es el European Refugee Simulator (ERS),¹⁴ un juego sencillo que se basa en el Pong,¹⁵ el clásico de los años setenta, pero propone una lectura de la crisis con los refugiados en Europa de hace algunos años.

13. En lo extraoficial, los videojuegos deambulan por la escuela desde tiempos del Tamagotchi hasta los más recientes Pokémon Go o Clash Royal.

14. Disponible en: <<https://vanulla-ace.itch.io/european-refugee-simulator>>

15. Pong fue lanzado en 1972 y es considerado por muchos como el primer videojuego comercial de la historia. Se trata de un juego simple, en blanco y negro y en dos dimensiones, que simula un partido de ping-pong o tenis de mesa.

Figura 2. El videojuego European Refugee Simulator, diseñado por VanullaAce.



Hábilmente, el juego decide que cada una de las barras laterales representará a un país europeo. El cuadrado que era la pelota en Pong ahora es reemplazado por el ícono de una persona que hace las veces de un refugiado. Así, los países van enviando de un lado al otro de la pantalla a cada refugiado. Como en el Pong, cada vez que un jugador no logra devolver la pelota se cuenta como punto para el contrario. Al final del juego, dependiendo de quién haya sumado cinco puntos, aparece una pregunta en la pantalla: «¿El país 1 ganó?».

ERS es gratuito y toma menos de cinco minutos jugarlo. No tiene colores vibrantes, tampoco todo un mundo para ser explorado (como en el caso de WoW), ni infinidad de posibilidades como Minecraft o tantos otros juegos contemporáneos que lideran las listas de ventas. En este caso, un ciudadano decidió utilizar la retórica de los videojuegos¹⁶ para expresar una idea muy concreta: «los países europeos se están pasando a los refugiados de lado a lado como una pelota de ping-pong». Así, se ocupó de un asunto complejo, como el tratamiento de los refugiados, mediante la estructura de un juego extremadamente simple. ERS tampoco agota el tema, está lleno de vacíos y esa es una de sus fortalezas, invita a pensar, a indagar.

Los refugiados son un tema serio y llevar esto a un juego nos plantea preguntas muy sensibles. ¿Qué implica abordar temas serios con juegos? ¿Es posible crear sets de Lego sobre los campos de concentración?¹⁷ ¿Qué pasa si se construye un

16. La retórica de los videojuegos «obliga» al usuario a ejecutar acciones (Bogost, 2008). Aunque en ERS sean pocas acciones (desplazarse hacia arriba y hacia abajo), la participación del jugador es indispensable para transmitir el mensaje.

17. El artista polaco Zbigniew Libera realizó una intervención en la que a partir de di-

mundo de videojuego a partir de testimonios de torturados en la dictadura argentina? (Higuera Rubio, Tezanos y Serrano, 2018). ¿Podemos «jugar con» los refugiados? Cada uno de estos interrogantes alude a producciones existentes en las que la estructura y retórica de un juego funciona como vehículo para desarrollar un tema. Es pertinente sostener la pregunta por las particularidades de esa forma de conocimiento, ya no en términos de efectividad sino en términos epistemológicos. Por eso, las respuestas no han de ser resueltas *a priori* en la voz del experto, sino que deben ser puestas a trabajar en la práctica docente, en el diálogo con los y las estudiantes, no desde la forma del imperativo sino desde la curiosidad.

ERS es un buen ejemplo de cómo una estructura simple es capaz de abrir una discusión sobre un tema complejo. Al igual que cualquier recurso que se pretenda usar en un contexto educativo, no agota ni abarca la totalidad de un tema o un caso. También nos muestra cómo algunos videojuegos independientes se apropian la retórica de este medio para trabajar temas de la agenda pública. Por ejemplo, en la plataforma Itch.io, al insertar claves de búsqueda como «pandemia» o «coronavirus» aparecen decenas de videojuegos y simuladores desarrollados en los últimos meses (todos de muy diferente complejidad y expresividad). Pero no se trata de correr a buscar el juego que mejor explique la pandemia, probablemente no lo encontremos, sino de señalar que hay un corpus de producciones que desde la retórica de los juegos tratan temas que son relevantes para la escuela. Ese corpus existe y seguirá existiendo independientemente de si la escuela se ocupa de ellos o no. Si se llevan a la escuela juegos como ERS, va a haber chicos y chicas que se aburran, otros jugarán con entusiasmo, algunos entenderán y otros no. Lo único que se puede asegurar es que, por ser producciones independientes, lo más probable es que muchos chicos y chicas en su vida cotidiana no tengan acceso a este tipo de juegos, estéticas o modos de expresión. Ahí sí, la apuesta no es solo didáctica sino también estética y política.

¿POR QUÉ ESTAS VIÑETAS?

El aislamiento nos llevó a plantearnos preguntas que en condiciones normales no nos haríamos. ¿Hasta dónde llega el aula virtual? ¿Qué ocurre si le mando un WhatsApp a mis alumnos y alumnas? ¿Qué pasa si armo una clase en un archivo de audio y la subo a la nube? ¿La escucharán? ¿Cómo funcionaría un video en YouTube? ¿Y una videoconferencia en Zoom? ¿Me estarán entendiendo? ¿Cómo hago para saber qué pasa del otro lado si no estamos juntos en la escuela?

Al finalizar un curso sobre el uso de videojuegos en el tratamiento de asuntos de la agenda contemporánea, que dictamos junto con colegas de TizaPapalByte en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Iván, un docente de historia, planteaba:

ferentes piezas de Lego reprodujo un campo de concentración. La idea del artista con ese trabajo era poner al «espectador» en contacto con un lado poco explorado de la reconstrucción histórica que se hace de este periodo: la perspectiva del victimario.

Uno entra a una rutina, mete y mete [recursos en las clases] sin poder estar analizando bien cuál es el objetivo, cuál es la función de cada uno. Al incorporar algo nuevo como el videojuego, necesariamente te lleva a pensar «¿qué hago con esto que no tengo mucha idea?». Sí o sí tengo que reflexionar un poco sobre cómo voy a usar ese recurso, para qué me va a servir. La innovación que implica el videojuego te lleva no solo a plantearte cómo trabajar ese recurso específico sino cualquier recurso que se lleva al aula, y eso te ayuda a salir de la rutina.

Iván sostenía que los videojuegos, como recurso novedoso, implicaron un alto en la rutina. Esta situación que estamos viviendo funciona al revés, el alto en la rutina nos obliga a usar nuevos recursos. Pero en ambas situaciones el resultado es el mismo: la pausa habilita preguntas que son centrales en la tarea de enseñar.

Las viñetas que componen este ensayo no construyen un argumento sólido sobre el uso de los videojuegos en el aula, tan solo suman escenarios posibles, novedosos, para darle una vuelta más a preguntas que atañen a cualquier recurso que se piense para una situación de enseñanza.

La reiteración en las preguntas es también una forma de eludir el imperativo y las promesas que abundan en el campo de la tecnología educativa y que día a día convierten a la práctica docente en un campo lleno de culpas y confesiones. Poder formular preguntas sobre las implicaciones que tiene usar un videojuego en una situación de enseñanza es, en muchos sentidos, más productivo que ejecutar una serie de pasos para seleccionar y usar un determinado recurso.

En un contexto post pandemia, en el que enfrentaremos situaciones a las que no estamos acostumbrados, será fundamental sostener esas preguntas y darles espacio. Los videojuegos no salvarán a la educación, quizás resulten útiles en algunos contextos e inútiles en otros, pero muchas de las preguntas que suscitan seguramente permitan abrir caminos y pensar alternativas para escenarios desconocidos.

BIBLIOGRAFÍA

Bogost, Ian

2008 «The Rhetoric of Video Games», en Salen, Katie, *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, Cambridge, The MIT Press, pp. 117-140.

Buckingham, David

2007 *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.

Consalvo, Mia

2007 *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*, Cambridge, The MIT Press.

Del Nido, Juan Manuel

2019 «Tecnología y ansiedad de modernidad: notas etnográficas sobre el conflicto de Uber en Buenos Aires», en *Hipertextos*, vol. 7, n° 11, pp. 171-198.

Dussel, Inés *et al.*

- 2011 «Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios», informe de investigación, Buenos Aires, Flacso Argentina.

Feixa, Carles

- 2010 «Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?», en *Educación y ciudad*, n° 18, Bogotá, IDEP, pp. 7-18.

Foldit Lab

- 2020 «Foldit Lab Report # 10: Lab Results», 1° de julio. https://www.youtube.com/watch?v=Skq_PCoxVqM&feature=youtu.be [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Gee, James Paul

- 2003 *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Aljibe.

Higuera Rubio, Diego; Tezanos, Dolores y Serrano, Luciana

- 2018 «TIC y sitios de memoria: Reflexiones desde la reconstrucción virtual del Centro Clandestino de Detención “El campito” (Campo de Mayo)», en Buenaventura, Bibiana *et al.* (comps.), *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*, Buenos Aires, Flacso Argentina, pp. 154-162.

Moreno, Belén

- 2019 «Vociferar en red», conferencia dictada en *Jornadas de Psicoanálisis: «¿Qué hacer con el Odio?»*, Universidad Nacional de Colombia, 26 de septiembre. <https://www.youtube.com/watch?v=v3T-2f1XF0c> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Piracón, Jaime

- 2015 *El lujo de aburrirlos. Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela*, tesis de maestría, Buenos Aires, Flacso Argentina.
- 2017 «Prohibido Jugar. Análisis de las leyes de videojuegos de Chile y Colombia», en *Lúdicamente*, vol. 6, n° 12.

Silverstone, Roger

- 2004 *¿Por qué estudiar los medios?*, Buenos Aires, Amorrortu.

Turkle, Sherry

- 1995 *La vida en la pantalla*, Madrid, Paidós.

Welschinger, Nicolás

- 2017 «Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, n° 55, pp. 52-77.

Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y las posibilidades creativas

María Silvia Serra

INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos por dar continuidad a la tarea pedagógica de las escuelas en la emergencia sanitaria vienen siendo muchos y en múltiples direcciones, y no están exentos de la diversidad de respuestas que, en tiempos corrientes, atraviesan a la educación: las públicas y las privadas, las que cuentan con recursos humanos y financieros para organizarse e implementarse y las que no, las que se ordenan sobre la base de conectividad digital –que se da por descontada– y las que vienen sorteando dificultades tecnológicas no solo de conectividad sino también de equipamiento. El mapa de las desigualdades, en este sentido, ha tomado nuevas dimensiones y matices.

En este marco cabe destacar el papel desempeñado por los medios de comunicación social. En particular nos referimos al rol de la televisión, que sigue siendo el medio con mayor penetración en los hogares en la Argentina (según la encuesta nacional de consumos culturales de 2017, el 95% de los hogares mira TV en un aparato de televisión). En nuestro país, tal como sucedió en otros países de América Latina (México, Perú o Bolivia, por ejemplo), el uso de la TV para apoyar a la escuela que estaba migrando a la educación remota de emergencia implicó un desafío principalísimo: convertir contenidos escolares en contenidos televisivos.

Seguimos Educando, el programa del Ministerio de Educación de la Nación que desplegó producción de medios diversos –TV, radio, internet, cuadernillos–, supuso una serie de articulaciones, negociaciones, cruces entre lenguajes, consensos y disensos sobre las posibilidades y los límites de los medios audiovisuales puestos a hacer escuela.

Esa experiencia abrió, a la vez, nuevos interrogantes en este campo. ¿Qué es lo que la escuela puede (y no puede) hacer con los medios? ¿Sobre qué contenidos asentarse? ¿Cuáles son las modalidades más adecuadas para presentarlos? ¿Cómo adecuar las secuencias de trabajo que son propias del aula a nuevas lógicas? ¿Cómo promover el uso por parte de los docentes?

Muchas de estas preguntas tienen una historia que excede largamente al contexto de emergencia del 2020. Sin embargo, la celeridad de los acontecimientos y las particulares condiciones que la cuarentena impuso a la sociedad toda obligan

a detenernos de otro modo en ellas. En lo que sigue presentamos algunos rasgos de la experiencia de Seguimos Educando en TV, a la vez que unas primeras y precarias reflexiones sobre este proceso desde la perspectiva de la pedagogía, en diálogo y tensión con las otras lógicas concurrentes en esos espacios de producción, como las propias de los medios masivos de comunicación.

LOS PRIMEROS PASOS EN LA EMERGENCIA

La propuesta de Seguimos Educando se organiza en la Televisión Pública, desde los últimos días de marzo hasta principios de julio con seis horas diarias de contenido en vivo (dos para Nivel Inicial, dos para 1er grado y dos para 2do y 3ro) y cuatro horas de programas grabados (dos para 4to y 5to y dos para 6to y 7mo), además de dos programas para escuela secundaria, repartidos –e incluso repetidos en otros horarios– en la grilla de la Televisión Pública y de los canales PakaPaka y Encuentro, buscando alcanzar una cobertura de nivel nacional. En el segundo cuatrimestre del año, replantea horarios, duración y objetivos.¹

Es una propuesta que se origina y coordina desde el Ministerio de Educación, pero que parte de una experiencia previa: un capital acumulado en la producción de materiales educativos en períodos anteriores, que se pusieron en movimiento recuperando perfiles técnicos para la producción, esquemas de trabajo y modos de colaboración que permitieron salir de manera rápida a la escena pública.

Si bien es de origen nacional, Seguimos Educando convive con otras propuestas que se fueron originando en distintas jurisdicciones. Para aumentar la articulación con ellas, el Ministerio de Educación lleva adelante todo un trabajo de relevamiento para identificar cómo las provincias fueron ofreciendo respuestas a la continuidad pedagógica. Se visualiza rápidamente que existen una amplia variedad de opciones, una diversidad de respuestas que incluyen plataformas, cuadernillos y/o programas de televisión, en algunos casos destinados directamente a los estudiantes, y en otros, a los maestros.

La propuesta de Seguimos Educando busca integrar una perspectiva pedagógica a un medio audiovisual. Esa mirada no es novedosa en la producción de medios públicos en la Argentina: desde sus inicios, PakaPaka y Encuentro, igual que algunas producciones de señales privadas nacionales y en algunos casos internacionales interesantes, como la PBS en Estados Unidos, la BBC en el Reino Unido, la CBC canadiense o TV Cultura en Brasil, desarrollaron la dimensión educativa de los medios, con diferentes resultados.

Sin embargo, en la coyuntura traumática que atravesamos en 2020, asume nuevos desafíos, buscando fortalecer una intervención pedagógica clara en sus producciones. En términos fundamentales esta tarea consistió en invitar a niñas y adolescentes a transitar, de la mano de maestrxs y profesores, por un tiempo acotado cada día, una serie de contenidos propios de la escolaridad. Esta tarea

1. El segundo cuatrimestre está comenzando mientras se escriben estas líneas.

se realizó y se realiza a través del trabajo conjunto de especialistas en contenidos con productores y guionistas. A la vez que se piensa lo que se busca transmitir, se está atento a qué tipo de tratamiento se da a la infancia. Se trata de considerar si lo que se busca narrar y ofrecer a la mirada resulta acorde a la edad, si el lenguaje es el correcto, si es pertinente la posición del mundo adulto que se ofrece, si es el tipo de contenido que se selecciona tiene relevancia.

Resulta clave destacar que esas coordenadas de orden pedagógico no se restringen a la aprobación, al modo de un funcionamiento como «visado» o un «visto bueno» de un determinado guión, sino que se la perspectiva pedagógica busca entrelazarse en un diálogo productivo con otros lenguajes y narrativas.

Ello plantea una primera complejidad al trabajar con los medios audiovisuales en general, incluyendo la televisión, problematizar dónde empieza y dónde termina lo educativo de cada producción audiovisual. Porque es cierto que cualquier medio audiovisual, al ofrecer una mirada, al organizar la realidad de un determinado modo, está ofreciendo una versión de los hechos, está ordenando el mundo. En ese sentido podríamos afirmar que cualquier programa constituye una intervención educativa, porque, ¿cuántas cosas conocemos por haberlas visto en la televisión que de otra manera no conoceríamos? Porque, más allá de la necesaria distinción entre información y conocimiento, es cierto que la televisión ofrece múltiples y diversos relatos de distinto género, que incluyen desde el entretenimiento más espurio hasta producciones cinematográficas «de culto», y sería apresurado determinar la banalidad de su impacto.

En este punto, cabe reconocerle a la televisión un rol definitivamente educativo que va más allá de la escuela, que la trasciende. Si bien los espectadores pueden conocer desde una perspectiva más o menos reflexiva, es cierto que hay un mundo al que se accede por estar frente a los medios audiovisuales. El espectador se encuentra con un mundo con códigos diferentes de los que se aplican en el ámbito de la escuela. Aparece otra lógica de montaje, otra narrativa, otro tipo de interpelación, incluso con otros mecanismos de identificación muy distintos a los que suceden dentro de la escuela.

Una segunda complejidad emergente es de orden académico: los estudiosos de los medios siempre se han interesado por cómo llega un mensaje, desde las primeras teorías de la comunicación hasta los modos de acceso en el mundo digital. Sin embargo, los desarrollos de la pedagogía no se han detenido demasiado en esta cuestión. La reflexión pedagógica ha estado ocupada históricamente en la educación escolar, y no es sino en las últimas décadas que ha empezado a desarrollar algunas herramientas conceptuales para pensar en la dimensión educativa de los medios de comunicación en general, y de los audiovisuales en particular. Para hacerlo, en muchas ocasiones ha tenido que recurrir a herramientas conceptuales propias de otras disciplinas, ya que en su interior cuenta con más conceptos para pensar e intervenir en lo «intraescolar» que en los fenómenos que se producen en el «afuera escolar».

El desafío de la continuidad pedagógica en el marco de la emergencia sanitaria, con apoyo de la TV o a través de esta, se asentó sobre la clara intención de situar un «mojón» con un mensaje fuerte dirigido a lxs niños y adolescentes y

a sus familias: «no te estamos dejando solo, niño, niña; familia, seguimos acá presentes, los estamos acompañando».

Pensando el vínculo entre educación y cuidado, es posible visualizar en los programas de TV otra modalidad de cuidado. El mensaje insiste en la construcción de una figura: «Hay un maestro que te está esperando si prendés la televisión», «alguien se dirige a vos, y solo a vos, por ser alumnx de tal o cual grado». Esa figura constituye en sí un gesto amoroso que reafirma el acompañamiento a pesar de todas las situaciones extrañas que rodearon y rodean a las familias. Ese acompañamiento se ligó a la idea fuerza presente en la expresión *continuidad pedagógica* y a su objetivo final de estar presente allí donde está interrumpida una experiencia central en la vida de niños, niñas y jóvenes: la escuela. Con claridad acerca de la imposibilidad de reemplazar la experiencia escolar, estas iniciativas se inscriben en la voluntad de que el retorno a clases, cuando quiera que sea, pueda recuperar algo de lo ocurrido en el período de interrupción.

Otro desafío cotidiano en todo el proceso de desarrollo de esta experiencia de continuidad pedagógica implicó pensar cómo la escuela ingresa adentro de la televisión, operación que no es lineal ni sencilla. Hay cuestiones que funcionan en la escuela porque son parte de la escuela, y otras en la televisión, porque es la televisión. Constituyen espacios diferenciados, con lógicas y modalidades distintas. Una de las más importantes tiene que ver con la interacción. El vínculo pedagógico propio de la escuela se sostiene en interacciones fuertes. Cualquier maestrx, aun cumpliendo el rol más tradicional, siempre ve, lee o interpreta lo que pasa cuando enseña. Lee los rostros de lxs alumnx, atiende lo que escriben o producen, escucha, evalúa. El vínculo entre maestrxs y estudiantes puede asentarse sobre esquemas más o menos dialógicos, pero es innegable que lxs maestrxs siempre tienen un «retorno». La televisión no ofrece ese retorno, no ofrece una retroalimentación.

Sin embargo, desde el primer momento del proceso, Seguimos Educando incluyó la figura del maestrx. Esa determinación, que a algunos sorprendió («¿es necesario que un programa de TV tenga un maestrx en una escena tan claramente escolar, con pizarrón, escritorio, bandera, etc.?»), en el terreno práctico funcionó: muchxs alumnx, especialmente los más pequeñxs, reconocían como su «seño» a la que estaba en la tele.

Para que este fenómeno de identificación fuera posible, más allá de la producción, hubo algo que logró cadx maestrx, esta vez en su doble rol de enseñante y de «conductorx» de TV.² Consiguió dirigirse a lxs pibes desde una cámara y generar un tipo de interpelación en la que lxs niñxs se sintieron convocadx y respondieron, como lo evidencia la cantidad de fotos que mandan a los programas de su presencia frente a ellos. Eso demostró que algo estaba pasando, que se fue produciendo un ida y vuelta, que se podía construir un vínculo con algo del orden de la interacción y el reconocimiento mutuo.

2. Cabe señalar que los maestros fueron elegidos como tales, no como maestros con alguna experiencia actoral o televisiva.

En primer grado esto fue particularmente relevante, quizá en parte porque son niños y niñas que en general tienen mucho afán de escuela. Empezar primer grado es algo importante en la vida, casi un rito de iniciación. Vestir un guardapolvo o uniforme, encontrarse con un maestrx, aprender a leer y a escribir, a contar. Primer grado no se reduce solo al «conocimiento de la realidad» en clave de ciencias sociales o naturales, sino a las herramientas para acceso al conocimiento: la lectura, la escritura, las operaciones numéricas.

A partir de esta experiencia, también, comenzó a darse un reconocimiento fuerte de los límites que tiene la televisión. Por ejemplo, en primer grado se enseña a leer y a escribir, pero resulta muy difícil enseñar a escribir desde la televisión... ¿Se puede aprender a escribir sin la mirada del otro?

Es cierto que han existido y existen reconocidas iniciativas de alfabetización desde los medios. Pero son iniciativas, planes o políticas pensadas y ordenadas desde otra lógica diferente a la escolar, y quizá debido a ello han tenido éxito. En el caso que venimos analizando, tenemos una maestra que enseña a leer y a escribir como en la escuela, pero en la tele. Y allí aparece una pregunta obligada: ¿puede este formato conseguir resultados en la enseñanza de la lectoescritura? Ello ha generado intensas discusiones entre pedagogos, tomadores de decisión y productores. Aparecen ciertas conclusiones provisorias: hay cosas que el formato televisión puede y hay cosas que no; hay que confiar en que aquello con lo que la tele «no puede» sucederá en la escuela, tarde o más temprano. Ante la constatación del límite del formato, y luego de haber instalado los programas de TV como una alternativa para atravesar la cuarentena, se impusieron una serie de reformulaciones a la propuesta.

En esa evaluación aparecieron otros aspectos, como por ejemplo el privilegiar la fuerza del relato audiovisual propio de la televisión que la escuela no siempre cultiva. Resultó conveniente entonces apoyarse en esas certezas, potenciar lo que la televisión puede ofrecer y apostar a que la escuela después, cuando volvamos a ella, reponga lo que quedó afuera no sólo de esta propuesta, sino de todas las experiencias de continuidad pedagógica que se ofrecieron y se ofrecen.

LOS ESTUDIANTES COMO AUDIENCIA

Seguimos Educando, tomando como referencia la organización escolar, se estructuró como una propuesta etaria, con los grados como elemento ordenador, tanto para las franjas de programación como para pensar la producción. Dentro de esa propuesta, como ya se señaló, primer grado tuvo una mirada particular, ya que traía consigo la complejidad de la lectoescritura, a la vez que ser niños que podían no haber participado de la forma escolar graduada. Las redes sociales, asociadas directamente a cada franja de programación, permitieron detectar algunos problemas, a la vez que reconocimientos y gratificaciones para los responsables de la propuesta. A partir de esas fuentes se pudo comprobar que, por ejemplo, algunos niños aprendieron a leer por la televisión. Constatar, en diálogo con los padres, que hubo niños que pudieron aprender a leer como

efecto de lo que la maestra estaba ofreciendo en la televisión resultó algo notable y estimulante.

En la configuración de las audiencias se tomaron en cuenta los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP), por un lado, y la diversidad del país por el otro, a la vez que las experiencias de visionado son particulares en cada casa. Se parte de que un niño que mira puede estar en el AMBA o en cualquier otra provincia y a partir de ello se pone particular cuidado en que la narrativa construida sea inclusiva en ese sentido. Por ejemplo, si se trabaja sobre el clima, ¿qué clima se privilegia? Cuando los conductores preguntan qué ven cuando miran por las ventanas de las casas, para algunos chicos está la nieve, y para otros el sol y la temperatura es muy alta. No existe una referencia clara y fuerte para orientarse. Hay que considerar que los niños que están mirando pueden estar en cualquier lado, que lo que se les está presentando les puede resultar sumamente familiar o sumamente ajeno. Resulta un desafío pensar en esta diversidad, sobre todo para los contenidos de las ciencias sociales o naturales.

En esta temática de tener presente a las audiencias con sus características, que son infantiles y que son, a la vez, alumnos, el énfasis fue puesto en construir la voz del docente. En ese aspecto se discute largamente sobre la tensión que se presenta en los docentes como docentes y como conductores del programa, entre su propia experiencia y la pauta de un guión que tienen que seguir, entre su acento y lo que la propuesta busca enfatizar. En algún punto, es la misma tensión que se da entre la diversa experiencia docente y los imperativos comunes al sistema educativo. Si volvemos al ejemplo de la enseñanza de la lectoescritura, no solo hay diversidad de métodos y de trayectorias entre los docentes, también hay provincias donde existe una mirada más constructivista para pensar la lectoescritura y otras provincias que no enfatizan esa perspectiva. Entonces, ¿qué decisiones tomar desde una propuesta nacional que quiere ser respetuosa de las decisiones de las distintas jurisdicciones?

Por ello, para la etapa que continúa en el segundo cuatrimestre, se busca fortalecer el lugar de los docentes. De unos docentes que, sin manejo de cámara ni experiencia previa en la TV y en un programa en vivo, pueden sostener un guión estructurado y así lidiar con una serie de elementos que no son tan propios de su cotidianidad. He aquí una experiencia nueva que se va haciendo, inédita, que permite a esas maestras articular su voz como tal en un formato ajeno a su tarea, con sus imperativos y sus dificultades (como el alto grado de exposición que sufren). Pero, a la vez, otorga a los programas una cercanía a la experiencia áulica que quizá no habría podido lograrse de otro modo.

CONTINUARÁ...

La segunda mitad de este año escolar tan excepcional e incierto seguirá sucediendo en la pantalla de Seguimos Educando. Al escribir estas líneas, todavía no hay jurisdicciones que hayan retomado la presencialidad, pero se espera que, en algunas regiones del país, esto ocurra en breve, pero con condiciones especiales.

Para este segundo tramo se ensayan nuevas respuestas, que pretenden aprender de los logros y dificultades del primer trayecto, sobre todo partiendo de la profundización de la mirada alrededor de lo que la TV puede y de lo que no, de sus límites y potencialidades. Existe la intención de realizar un salto cualitativo en el tratamiento de los temas, trabajando con otra lógica, con problemas articuladores y privilegiando algunos saberes por sobre otros según sea el caso, pero poniendo en diálogo lo poético, lo científico, los lenguajes narrativos, el arte. El tiempo dirá del éxito de estas propuestas.

Pero no podemos dejar de señalar el contexto que rodea a estas producciones. Como en otros órdenes de la vida, la incertidumbre que rodea decisiones de todo tipo hace que una y otra vez haya que pensar y recalcular. En clave de la producción de estos programas de TV, existen muchos condicionantes asociados a los tiempos que impone la realización de programas diarios, en su mayoría en vivo.

Por otra parte, aparece otro aspecto no menor atribuible a las condiciones impuestas por el tiempo de la cuarentena, que tiene que ver con cierta precariedad del proceso de producción: no siempre se dispone de todos los recursos necesarios y existen a menudo dificultades insalvables para conseguirlos. No es tan sencillo en este contexto producir nuevos materiales. En general los recursos a los que se acude tienen que ver con el importante material que cuentan canales como PakaPaka y Encuentro. Pero estos materiales fueron producidos en otro contexto y con otra lógica, por lo que, por ejemplo para algunos segmentos de edad, existe abundante material, y para otros, este es escaso o los existentes no son adecuados desde la perspectiva de los programas. En ocasiones los programas no pueden eludir la posición explicativa de maestrxs y profesores, porque no existen en archivo imágenes suficientes o pertinentes para acompañar. Esa limitación de recursos, esa precariedad, hace que se vaya resolviendo todo «sobre el filo» y desafía la imaginación y las capacidades del equipo.

REVISIONES

El proceso de producción de programas de TV que ofrezcan continuidad pedagógica por falta de escuela presencial constituye una oportunidad sumamente interesante para poder pensar muchas de las cuestiones que la escuela habitualmente provee. Vale señalar la cantidad de cuestiones ligadas a la educación escolar que en las últimas décadas fueron sometidas a críticas y que ahora que falta el espacio presencial pasan a constituirse en sumamente importantes en relación a la escuela. Planteo solo una de ellas: la mediación adulta.

Hemos escuchado una y otra vez, frente a los desarrollos de las tecnologías digitales y su potencia para acceder directamente a diferentes saberes, que lo que estas tecnologías no podían reemplazar era la interacción que niñxs y jóvenes establecían con sus pares en la escuela. Hoy, cuarentena mediante, se hace visible que esas interacciones entre pares que faltan son fundamentales, pero mucho más lo son cuando están acompañadas por la mediación del adulto. El encuentro entre pares mediado por la presencia adulta que ofrece la escuela en el aula, en

los recreos, en las normas de convivencia tiene una importancia radical, casi tan esencial como la mediación adulta en el encuentro con el saber.

Porque lxs chicxs no asisten a una escuela donde hay otrxs chicxs solamente. Hay un maestrx, se hace presente una lógica de cuidado, que excede el acompañamiento a través de la enseñanza. La escuela vuelve a mostrar su importancia como una experiencia de un «mundo aparte» al cotidiano, donde la presencia adulta cumple un rol central desde las decisiones que se toman sobre qué enseñar en el aula hasta el aprendizaje de la vida con otros.

Algo de esto se visibilizó con claridad: los programas de Seguimos Educando han sido vistos como un tiempo «otro», como un momento particular del día de niñxs y jóvenes que tienen por todo horizonte las paredes de sus casas. Sabemos que hay niñxs que están solxs frente a las pantallas porque los papás trabajan, porque no hay adultos a cargo. Es más, muchas veces han servido como opción desde la organización familiar: hay padres que sostienen que necesitan ese momento del día en que sus hijxs ven los programas para poder ellos sentarse a trabajar. En este punto, se revaloriza el tiempo de la escuela como un momento del día en el que lxs pibes tienen un tiempo y un espacio para ellos mismos, solo de ellxs, distante y distinto del espacio doméstico.

El testimonio de una mamá que señala que su hija se sienta a mirar el programa de segundo grado con su mesita frente a la tele y pide no ser «molestada» permite reconocer la necesidad, por parte de la niña, de «suspender» por un rato a su madre, su abuela, u otrx adultx a cargo, constituyendo, por qué no, un espacio que puede ser pensando como saludable para los niños y niñas. Un ejemplo como este hizo ver de qué modo la cuarentena constituye una oportunidad para repensar la importancia de la experiencia escolar, aun sabiendo que esta necesita ser revisada, y jerarquizar qué es lo importante y qué es lo accesorio en su interior. Aparece en el horizonte una oportunidad para pensar en la tarea de maestrxs y profesores, que está disponible, después de la emergencia y la vorágine... Cualquiera de ellxs tiene en su bagaje unas experiencias nuevas, inéditas, para pensar su tarea cotidiana, no solo en clave de los aprendizajes nuevos que se vio obligado a realizar para sostener su rol, sino también en relación a la tarea que las escuelas cumplen en nuestras sociedades.

En relación a la educación primaria y secundaria, resulta clave pensar cómo se suman a lo que se venía haciendo desde las escuelas la interacción en redes, los relatos audiovisuales, cómo se amplían los horizontes del aula si se pueden incorporar otro tipo de narrativas, la intertextualidad, películas de cine, programas de TV, etc. Se ha desplegado una gran producción de recursos en estos pocos meses. E incluso se han hecho visibles cosas que ya existían antes y no se estaban usando y ahora pueden comenzarse a usar más decididamente.

Si pensamos específicamente en los programas de TV, no podemos dejar de señalar que la imagen tiene una gran capacidad para educar, de por sí, más allá del tratamiento que se puede hacer de ella. Pero también experimentar su potencia hace que volvamos a plantear la necesidad de profundizar en la escuela la idea de la educación de la mirada. Cuanto más se ve y se mira, cuanto más se abre la puerta a relatos audiovisuales diversos, más es posible que nos abramos a la

comprensión de modos de ver cada vez más complejos, que bien pueden convertirse en una demanda y una exigencia mayor al relato. Hay algo allí que resulta fantástico en la educación de la mirada y que resulta conveniente potenciar.

¿Por qué no pensar que allí hay un trabajo que puede hacer la escuela, de generar algunas herramientas para tener capacidad de interrogar registros visuales? Si bien es posible encontrar, históricamente, que la escuela ha producido esa interrogación, en general esta ha sido moral. En este momento es tiempo de profundizar en otros planteos que sean capaces de interrogar de una forma más «cognitiva» el relato audiovisual, para que los alumnos puedan desarmarlo, desestructurarlo, ver qué trae, abonar a un pensamiento complejo.

Es llamativo cómo un tiempo tan cargado de incertidumbres como el que vivimos ha permitido, en cierto sentido, despejar algunas discusiones ligadas al futuro de la educación escolar y reafirmar algunos de sus rasgos. También es cierto que sería un error centrar a la escuela que vendrá en la nostalgia de lo que fue.

Se nos ha dado la oportunidad de pensar, otra vez, y en el marco de su interrupción, lo que queremos hacer disponible en la experiencia escolar. Ojalá que no la dejemos pasar porque, venga lo que venga, para proyectar un futuro es ineludible que *sigamos educando*.

Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente

Perla Zelmanovich

El punto de partida es mucho más amplio que ese conocimiento. Se encuentra en la ignorancia (Berger, Berger y Favre, 2015: 21).

INTRODUCCIÓN

La invitación a pensar los procesos de transmisión en este presente de emergencia sanitaria –con el horizonte de futuro que esboza la pregunta que se nos formula (¿qué se puede avizorar de la escuela en la pospandemia?)– nos sitúa ante lo que vamos resignificando de un pasado más que reciente –cronológicamente hablando–. La emergencia (sanitaria) deviene película que rueda a toda velocidad cuando en simultáneo y, paradójicamente, tenemos que detener nuestros movimientos habituales. Mientras transcurre esta aceleración-detención, vamos posando la cámara en algunas de las escenas que se suceden optando por detenernos; escenas a las que asistimos personalmente, o que nos llegan de colegas y estudiantes, nombradas como escenas del malestar.¹ Decidimos detenernos en ellas para leer los avatares de la experiencia subjetiva en la que se pone en juego una lógica temporal que se conjuga con el devenir cronológico.

Algunas preguntas se van delineando mientras también atravesamos la experiencia: ¿qué nos enseña el transitar de este tiempo de lazos virtualizados con respecto al vínculo educativo en la prepandemia? ¿Qué puntos ciegos está poniendo en foco? ¿Qué visibiliza respecto de las relaciones entre lo familiar, lo escolar y el deseo de saber? ¿Qué advertencias y apuestas pueden orientar el regreso?

1. TIEMPO SUBJETIVO Y FUTURO IMPERFECTO

Para pensar y abordar los desasosiegos y las escenas del malestar emergentes, nos situamos en las ambigüedades que trae el presente con sus vacilaciones, a

1. Las primeras escenas que nos llegaron en tiempo de pandemia, en el mes de abril, dieron lugar a la apertura de un espacio de intercambios colaborativos que llamamos Lazos virtualizados, que funciona en el marco del Programa de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas, orientado al trabajo con las escenas del malestar en las propias prácticas profesionales. Véase Zelmanovich (2020).

partir de lo que «no anda», activando el «zoom» de nuestras «cámaras lectoras» para leer lo que se teje en las micropolíticas de cada espacio virtualizado. Servirnos de la lógica del *tiempo subjetivo*² nos ayuda a visibilizar los modos en que docentes y estudiantes nos fuimos ubicando en una nueva modalidad de lazo educativo que ya contaba con las memorias de las inercias y biografías escolares existentes. En la lógica del tiempo subjetivo (Lacan, 2008a [1945]), el futuro es el que le abre la puerta al pasado para que este pueda resignificarse; por ejemplo, a partir de otros posibles modos de lidiar con las mismas dificultades que pueden decantar en nuevas lecturas e interpretaciones sobre lo que no andaba. «El después –dirá Lacan cuando elabore su teoría sobre la temporalidad subjetiva– hacía antesala para que el antes pudiese tomar su fila». El futuro así entendido es el que se verifica por lo que efectivamente sucede en cada presente. Está hecho de actos, en nuestro caso, de actos educativos, a partir de los cuales el pasado de lo que ya venía aconteciendo pre pandemia se resignifica al calor de aquello que se pudiera ir comprendiendo y construyendo mientras transitamos este presente. Bajo esta premisa podríamos conjugar la escuela por venir en el futuro imperfecto del subjuntivo, por cuanto es la que «pudiéremos» estar construyendo mientras inventamos hoy cómo hacer con lo inédito que se nos encarga. El subjuntivo es un modo que trasunta, sub-junta anhelos, deseos y esboza horizontes posibles; y el imperfecto es el futuro de aquello que podrá ser, mientras se revisa y releo lo que se transita y lo ya transitado.³ Ante lo incierto del futuro dependiente de las variables sanitarias, esta hipótesis de trabajo pone el acento en los modos de ubicarnos en el presente, en el que se conjugan la historicidad y el futuro «imperfecto», con todas las connotaciones que este significativo conlleva. La contundencia de lo que irrumpió con la emergencia sanitaria puede tal vez abrirnos a nuevas miradas y exploraciones a partir de lo que fue y sigue emergiendo.

Nos valdremos de las tres instancias temporales que componen la temporalidad subjetiva: el *instante de ver* aquello que emerge en las escenas virtualizadas; el *tiempo de comprender* con la clave teórica del deseo de saber y de conocer; y el *momento de concluir*, del cual nos anoticiaremos una vez acontecido. Se trata de una hipótesis de trabajo que busca abrir modos posibles de resignificar qué del pasado que ya venía sucediendo comenzó a modificarse de hecho ante la presión de la emergencia y, en esa medida, ir construyendo nuevas narrativas sobre aquello que ya no funcionaba en el vínculo educativo y que emergió a la superficie con sus indicios.

2. La categoría de «tiempo subjetivo», de la que nos valemos, fue elaborada por el psicoanalista francés Jacques Lacan en 1945 [2008a] en el contexto del trauma social que significó la Segunda Guerra Mundial.

3. El 24 de mayo se nos pidió un aporte para pensar el futuro de la escuela, que leímos, entonces, como aventurado a esa altura de los acontecimientos. Allí comenzó a tejerse la idea de pensar en un «futuro imperfecto» con todas las ambigüedades que sugiere este calificativo. Algunas de las primeras reflexiones aparecen en una nota publicada por el portal *Convivimos* el 1º de julio de 2020 (Otero, 2020).

2. ENCARGOS Y PUNTOS CIEGOS EN ESCENA BAJO LA LUPA DEL DESEO DE SABER

Instante de ver

¿Qué *insiste* en este presente de lazos virtualizados de lo que ya venía aconteciendo y a qué posibles ocasiones nos convoca? Nos disponemos a leerlo enfocando dos de los encargos que formuló desde un inicio la política pública y ciertas respuestas que se fueron tejiendo bajo la presión de la emergencia sanitaria.

«No perder el año» y «Mantener la continuidad pedagógica»

El detenimiento abrupto y sorpresivo que aceleró el empuje a «no perder» y a «continuar» se puso en órbita alrededor de las tareas escolares: cuáles, cuántas y cómo acompañarlas entre lo familiar y lo escolar. En esos movimientos se alojaron muchos malestares a partir de los cuales nos disponemos a situar algunos *puntos ciegos* de aquello que no se alcanzaba a ver –como los que se ubican en el cruce de los espejos retrovisores– y que emergieron con su insistencia ante los nuevos encargos, en un inicio bajo la forma de una repetición automática, más o menos persistente.

Tiempo de comprender

La lupa de la que nos valemos es el «deseo de saber y de conocer» que motoriza el vínculo educativo también bajo la modalidad virtualizada, deseo que ciertos automatismos de «lo escolar» tienden a eclipsar.

La fertilidad que tiene pensar el vínculo educativo bajo esta lupa obedece a que el deseo no se corresponde con una subjetividad individual, por cuanto el deseo se produce en el lazo con un Otro, ya sea familiar o escolar. Cabe señalar que lo deseable es el deseo mismo de ese Otro, puesto aquí en relación con los objetos de enseñanza, y que emerge a partir de una falta, de un vacío. Evoca aquello de la utopía a la que hacía referencia el poeta uruguayo Eduardo Galeano cuando se le preguntaba para qué sirve la utopía que está en el horizonte, pero que se aleja cada vez que damos unos pasos para acercarnos hacia ella, a lo que él respondía que servía «para caminar». Del mismo modo, el deseo pone a caminar el interés por algo en la medida que pueda bordear alguna falta. En lo que refiere al deseo de saber, la falta necesaria se traduce en una *docta ignorancia*⁴ en la que se articulan

4. «Docta ignorancia» es un concepto de Nicolás de Cusa, matemático y filósofo, quien intentó escapar de los *impasses* de la Edad Media con los instrumentos mismos de la época sacando del índice de las actitudes prohibidas *la curiosidad*, dándole a la misma un nuevo estatus. Retomando a Cusa, Lacan (2008b [1955]) dirá que la ignorancia, en efecto, no debe entenderse aquí como una ausencia de saber, sino, al igual que el amor y el odio, como una pasión del ser; pues ella puede ser, como ellos, una

deseo y saber. La docta ignorancia es un término paradójico, porque define un saber necesario sobre el no saber. Es una de las formas en que la falta convierte al Otro en deseante y hace las veces de cauce de ese río por el cual transita el deseo de saber, vehiculizando el de conocer a través de historias, cálculos, fórmulas y geografías. Si no hay falta, no hay deseo articulado a un saber ni conocimiento.⁵

Hay quienes llegan al lazo escolar con ese deseo de saber encauzado, pero también quienes nos confrontan con el desafío de producirlo. En cualquier caso, tiene relación con el que se gesta en los lazos familiares, que siempre requieren de ese otro exogámico que llamamos «vínculo educativo», que es en el que se sostiene la posibilidad de la transmisión de un interés por conocimientos otros. Es allí donde se producen los tropiezos y desencuentros en alguna medida inevitables y los puntos ciegos articulados a las contingencias actuales, a los que haremos referencia.

Con esas dos cualidades, la inscripción del deseo en un lazo y su dependencia de una falta en el Otro que lo transmite, enfocaremos los puntos ciegos que avizoramos en los dos encargos ante los cuales algunos automatismos de lo escolar pueden empujar a la fuga del deseo de saber que arrastra consigo el interés por los objetos de conocimiento. De cara a que el deseo se pueda sostener, siempre con sus vaivenes, nuestro planteo es hacer de los encargos una oportunidad (Tizio, 2002), evitando así la lógica binaria de someternos y gestionar acriticamente o rebelarnos. A diferencia de estas dos formas que tienden a mantener un *statu quo* imperante quedando por fuera del deseo de los propios agentes, nos proponemos con este ejercicio reflexivo abrir zonas que puedan ponerlo en movimiento.

Iremos recorriendo ahora en nuestro tiempo de comprender cada uno de los dos encargos con la lupa del deseo de saber y de conocer, encargos que se fueron dirimiendo entre *tres tipos de pantallas* operando de manera simultánea: la *pantalla/subjetiva*; la *pantalla/escuela*; y la *pantalla/entretenimiento*.

3. PRIMER ENCARGO: «NO HAY QUE PERDER EL AÑO»⁶

El agujero producido por la irrupción de la pandemia nos confrontó con lo real⁷ (Rabinovich, 1995) de la pérdida: el contacto con seres queridxs, con lxs chicxs,

vía en la que el ser se forma. La ignorancia, al igual que el amor y el odio, son pasiones del sujeto hablante y, por lo tanto, pasiones del significante, que es por el que transita el vínculo educativo.

5. La diferencia entre saber y conocimiento radica en que el primero es de carácter inconsciente, mientras que el conocimiento son los objetos culturales a los que el deseo de saber se puede abrazar y puede vehiculizar.

6. A inicios de abril se nos pidió un aporte para pensar qué se pierde ante el desafío de trasladar la rutina del aula a las clases virtuales. Allí comenzó a tejerse la idea de pensar las paradojas de la pérdida y su relación con el deseo. Algunas de las primeras reflexiones fueron retomadas en entrevista con Gabriela Vulcano (2020).

7. Lo «real» remite a lo que irrumpe de la realidad interna o exterior para lo cual la subjetividad no cuenta con recursos simbólicos ni imaginarios con los que significarlo.

la escuela, lxs compañerxs, conmocionando las subjetividades frente a ese agujero que es la muerte, que está siempre y con la que convivimos, pero que vamos amueblando con creencias, producciones culturales y científicas, con saberes y conocimientos, con los que se van conformando nuestras «pantallas subjetivas». Se produjo un agujero y hubo que ir bordeándolo con un saber inconsciente y con conocimientos, ambos insuficientes. El agujero que representa nuestra finitud devino traumático como sociedad y para cada quien, en mayor o menor medida según las propias coordenadas sociales, institucionales y subjetivas. Lo traumático no es el acontecimiento en sí, sino aquel para el cual no tenemos respuestas, ni simbólicas ni imaginarias: no lo podemos imaginar, no contamos con recursos simbólicos para pensarlo y metabolizarlo. Los objetos en los que se sostenían nuestras pantallas subjetivas tambalearon.

El encargo educativo de no perder el año, de no perder el programa, de no perder contenidos, que en sí mismo puede pensarse también como una respuesta política al macroagujero que nos tocó como sociedad, tuvo efectos paradójicos en la medida en que obturó la falta indispensable para que el deseo se haga un lugar. Cierta furor antipérdida, con todos los matices que suponen las diversas, plurales y desiguales realidades que conviven en este escenario, activó un esfuerzo subjetivo agotador que se puso en evidencia casi de inmediato, con resistencias varias y también con el humor de los memes que se iban multiplicando como modo de tramitar lo insoportable. Se dejó ver la insistencia de lo que ya venía ocurriendo en la presencialidad: programas descoloridos o incumplibles por la acumulación y la ajenidad que no dejan ese espacio de vacío necesario, esa zona franca entre el dar, el esperar y las ganas de recibir, activando así la fórmula de la anorexia. Ante el exceso y la intrusión, la anorexia se tradujo en muchos casos en no querer saber nada, en los «noes» que estuvieron más a la vista. En la decidida y activa negativa a dar el consentimiento subjetivo a dejarse enseñar. Una insistencia que en la presencialidad se producía con estudiantes que estaban, justamente, de cuerpo presente; que creíamos que estaban, pero que sabíamos que no estaban; estaban, pero sin tomar parte, y hacían semblante de presencia. Pero ahora, con la escuela convertida en pantalla material, quedó más visible aquel que con un clic dijo «me muteo, apago la cámara» o se resistió activamente con un «yo esto no lo quiero». Nos mostró en qué medida la pantalla/escuela deja de funcionar como pantalla simbólica, recubriendo ese real con el que lidiamos, habilitando zonas francas para la emergencia del deseo. En la medida que fue cediendo la desmesura que se alineó con el encargo de la continuidad pedagógica y con la sobreoferta de tareas, comenzaron a producirse, a contracorriente, las invenciones. Concluiremos emergentes en acto con cada invención siguiendo el hilo del deseo.

Es interesante poder distinguir y volver a mirar qué de esas respuestas ya estaba en aquellos sujetos que rotundamente dijeron «no». ¿Qué noes ya estaban ahí insistiendo, trabajando operativamente? Es una pista interesante para no cargarle todo a la pandemia y para no desmesurarnos tampoco a la vuelta, cuando sea y de la manera que sea. Porque la vuelta, el futuro imperfecto, ya está ahora, si estamos pensando en cómo resignificar las insistencias que venimos transitando en este tiempo, a la luz de los hallazgos que se suelen deslizar

en los pequeños gestos, en las insinuaciones de algún interés, en la sorpresa que nos produce el sosiego de algunos cuerpos que no podían aquietarse en la presencialidad.

La pantalla subjetiva con la que cada quien se las arregla en la vida para salir al mundo es como una ventana, un borde desde el cual mirarlo con cierta protección, siempre insuficiente. Ante el agujero real se nos tambalearon los objetos que sostenían esas lentes con las que mirábamos y nos presentábamos en el mundo. Y ahí lo que emergió, lo que emerge cuando tambalea la ventana desde la cual miramos, es la angustia, que da muestras de no contar con las herramientas subjetivas para metabolizar la realidad y se traduce en inquietudes corporales, enojos o desatenciones varias. Hemos visto situaciones –siempre hay que leerlas en el caso por caso– en las que intentar colmar el agujero sin dejar ese vacío necesario contribuyó a que la angustia corriera. La escuela/pantalla no operó como pantalla simbólica, como recubridora de ese real emergente, como tampoco operaba como tal en la modalidad presencial, por ejemplo, para esos cuerpos que no podían aquietarse. Es interesante distinguir cuándo la pantalla/escuela opera con esta función, sea cual fuere su modalidad, ofreciendo alguna posible salida a la angustia, ese «afecto que no engaña», porque algo nos dice acerca de una verdad subjetiva. Alguna pista para leer lo que va aconteciendo nos la ofrecen tres vías con las cuales es posible lidiar con la angustia (Zelmanovich, 2017). Una de ellas es la acción, el hacer cosas. El activismo tuvo su expresión en la desmesura inicial de tratar de colmar con tareas, con actividades. La otra salida, también paradójica por la cuota de sufrimiento que conlleva, es la inhibición, que se expresó en los «noes» de estudiantes y docentes (siempre pensando a dos bandas en el lazo educativo), dando cuenta de una angustia desbordada que dice «yo de acá me retiro», respuesta que en la actualidad suele ser nombrada como ataque de pánico. Una tercera salida para la angustia es por la vía del acto, en este caso del acto educativo, el cual involucra el movimiento del deseo que se verifica en el despertar del interés por algún objeto de conocimiento. Es un concluir del tiempo subjetivo que se verifica en esos efectos de entusiasmo, leídos desde el futuro imperfecto que se fue gestando mientras alguna actividad encendía la chispa del deseo. Hubo hallazgos preciosos de los que tenemos mucho para aprender, «lo nuevo» que nos va mostrando la lente del deseo de saber donde volvimos a encontrar que la ficción tuvo su lugar destacado (Zelmanovich, 2020).⁸

Rebobinando este punto ciego, diremos que ante el tambaleo de la pantalla subjetiva para responder al agujero y ante la convocatoria a no perder el año, allí donde tendió a insistir ese síntoma de lo escolar de no perder contenidos, se obtuvo la posibilidad de que se dibujara un vacío necesario, llevándose consigo el deseo de saber y con él alguna ligazón de interés por los objetos de conocimiento.

8. Véase Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (2020).

4. SEGUNDO ENCARGO: «SOSTENER LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA»

Ajustamos ahora la lupa del deseo de saber para leer un punto ciego con relación a «la continuidad». La ubicamos en el *sin corte* jugado entre la continuidad pedagógica y la continuidad entre lo familiar y lo escolar. ¿Qué es lo que hemos visto? Por un lado, que la resistencia decidida ante la desmesura llevó a afinar el lápiz y a tildar en los programas de estudio (a veces a la escuela y otras veces a las propias familias): «esto no», «esto no», «esto tampoco», y a quedarnos con aquello que cada quien consideró indispensable –sin eludir que hubo gente que, por razones de desamparos materiales varios, no pudo arrimarse siquiera a la conexión–.

Resignificado desde este presente, es interesante advertir qué de ese afinar el lápiz será necesario mantener, y no leerlo solo porque no nos quedó más remedio que acortar el listado. Porque el fetiche del programa que hay que terminar caiga quien caiga hace a la inercia de lo escolar, a una insistencia que, como vimos, tiende a eclipsar lo educativo, deseo de saber mediante. Si bien una cuota de inercia es necesaria, porque el agujero también se tramita de esa manera, insiste la dificultad para producir un corte que ponga la lupa en qué del deseo de saber y de conocer se desactiva y, más aún, genera rechazo cuando se activa la insistencia de continuar sin resignar contenidos. Como vimos en la lectura sobre el no perder el año, el presente que revisa el pasado nos permite dibujar algo de un futuro imperfecto y deseable en este terreno de decidir qué de lo que resignamos y dejamos de lado va a ser interesante seguir dejando afuera y qué novedades será interesante incorporar.

Otra continuidad se acopló entre lo familiar y lo escolar que nos puso de frente ante la necesidad de otro corte: el de la separación entre ambos espacios. No es necesario abundar en cómo se solaparon. Es interesante activar la lupa para ubicar en estos cruces cómo se juega el deseo de saber entre lo familiar y lo escolar. La separación que pone en juego la falta en este terreno puso en evidencia por qué son necesarias las instituciones (Tizio, 2003), estableciendo bordes para regular lo pulsional y por esa vía encauzar el malestar, aunque sabemos que también son generadoras del mismo. Hubo que construir institución en estos términos de separación, produciendo bordes incluso a la hora de trabajar con el WhatsApp como herramienta (que resultó central en algunos casos, en particular entre los sectores populares vulnerados, tecnológicamente hablando).

En el uso del WhatsApp, el dispositivo más demonizado en la escuela de presencias físicas y el más democratizante en la escuela de presencias virtualizadas,⁹ hubo necesidad de crear reglas de funcionamiento porque las presencias, llama-

9. Durante el 2019, el equipo de investigación de Psicoanálisis y Prácticas Sociopedagógicas (PyPSE) de la Flacso (Argentina) inició indagaciones sobre la «Presencia en la virtualidad», las cuales dieron lugar a tres presentaciones bajo las autorías de Marcelo Scotti, Yesica Molina y Perla Zelmanovich, que pueden consultarse en <<http://psicoanalisiseducacion.flacso.org.ar/investigacion>>.

tivamente implicadas en lo subjetivo, se desplegaron en conversaciones que se tornaron más fluidas a propósito de los temas de trabajo. Se hizo visible la necesidad de una escucha y de una voz particularizadas.

La *mirada* y la *voz*, que en la presencialidad son corporales y se presentan juntas, cobraron entidades diferenciales,¹⁰ con efectos particulares según las lógicas subjetivas en juego.

La pantalla/escuela operó para algunas subjetividades incrementando el nivel de exposición ante la mirada del otro/docente y de los otros/pares, visibilizando el modo en que intervienen los otros en la estabilización/desestabilización de la pantalla subjetiva. Para otras subjetividades, operó atenuando esas presencias y habilitando a que algunas niñas y adolescencias pudieran subirse a la escena escolar. Pudimos ver a quienes solían escapar del aula presencial, detrás de quienes corría toda la escuela para bajarles del árbol o del tanque de agua al que se habían trepado; la pantalla/escuela operó paradójicamente como resguardo respecto de un Otro amenazante. También en los consultorios pudimos advertir esta distinción, con pacientes para quienes el Otro invade los cuerpos con sus presencias o voces intrusivas. Nuestra lupa visibilizó para quiénes la pantalla/escuela operó como separación necesaria, como borde que les permitió habilitar una distancia respecto del Otro. También hubo para quienes funcionó como tapón, como mirada y presencia excesivas que invitaron a la huida.

El lazo escolar se vio confrontado con esa necesidad de separación que también en la virtualidad puede ser una oportunidad para que el deseo pueda desplegarse más allá del lazo familiar. En ocasiones el Otro familiar funcionó como habilitante allí donde el Otro escolar no podía singularizar la mirada y la escucha, ofreciendo un sostén para que una niña pudiera subirse a la otra escena: ponerse esa ropa preferida para lucirla en el Zoom o alentarla a mostrar lo que pudo producir en su casa. También operó como obstáculo allí donde lo familiar intrusaba la escena de la escuela/pantalla controlando, mirando, con sus particularidades también situables según las diferentes edades y niveles educativos y sus necesidades de poner a distancia al Otro familiar.

El WhatsApp visibilizó también la necesidad de la voz en el uno por uno, generando efectos de palabra donde antes este no ocurría. Algo nos fue enseñando este hallazgo con respecto al papel de la voz y de su escucha en la relación entre el «para todos» y el «uno por uno» traducido en la insistencia del enunciado «si me ocupo de uno no me puedo ocupar del grupo». En los encuentros en dispositivos grupales, se hizo visible en el llanto posterior porque «no me escuchó lo que dije» y la oportunidad del posterior llamado reparatorio.

Vemos así que la continuidad pedagógica se solapó con la desmesura obturante de ciertas inercias programáticas y de tratamiento de lo singular en lo común, en ocasiones poniéndolas en evidencia, al igual que a la necesidad de separaciones respecto de ciertas modalidades de lazos, tanto familiares como escolares.

10. Esta distinción que surge de la conversación con nuestra colega Yesica Molina abre, entre otras que surgen de estos apuntes, a indagaciones que puedan contribuir a seguir trabajando nuestro futuro imperfecto.

En los consultorios virtuales el juego de las escondidas confrontó también a terapeutas y analistas de niñeces con versiones de aquel *fort-da* que acuñara Freud (1984 [1920]), en el cual la criatura, repitiendo una y otra vez el ir y venir de un carretel, jugaba a perder y volver a encontrar, a perderse y encontrarse, a hacerse visible e invisible ante la mirada del otro.

La pantalla/escuela también se confrontó, en particular para quienes transitan sus adolescencias y pubertades, con las otras pantallas/entretenimiento del mundo virtual, en las cuales construyen lazos y se entre-tienen. Qué revisaremos de los juicios previos que teníamos con respecto a esas otras pantallas en las cuales construyen sus mundos; algunos lazos que para ciertos sujetos en la presencialidad física resultaban insoportables y se constituyeron en herramientas vitales. Qué lugar le daremos a explorar qué aprenden con esos maestros que son los *youtubers* y los tutoriales. Cómo mirarlo bajo la lupa del deseo de saber, y de conocer aquello que no encuentran en esos espacios y que solo la escuela les pone en agenda: las matemáticas, la literatura y otros bienes culturales. Con las pantallas subjetivas tambaleantes, la pantalla escolar navegó entre la producción de bordes y desmesuras, intentando producir algún tipo de separación necesaria, conviviendo también con esas otras pantallas virtuales extraescolares.

En este marco, las tareas escolares se ubicaron en el punto ciego donde se cruzan los espejos del encargo de «no perder» y el de darle «continuidad a lo pedagógico». Puestas las tareas bajo nuestra lente, se nos reabre la pregunta acerca de en qué medida estas se constituyen en alimento o en obturadoras del deseo de saber y de conocer. También respecto de este punto, nos permite revisar el antes para avizorar y advertir qué vamos a hacer con esto que pudimos ver y que nos permitimos mirar más de frente con respecto a la desertificación de deseos que conlleva la mera «gestión» inercial de las tareas.

La lupa del deseo busca bucear entre pantallas: la pantalla/subjetiva, la pantalla/escuela y la pantalla/entretenimiento de las virtualidades que muchas veces tenemos demonizada, asomándose un poco más a la vista ahora, para ser explorada. A la vuelta de estas advertencias, ya sea con presencias físicas, virtualizadas o combinadas, iremos viendo de qué manera decantan aquellos gestos automáticos de reducir la jornada reenviando a lo familiar aquello que lo escolar no pudo, y viceversa.

5. RECOGIENDO LOS HILOS DESPLEGADOS

Momento de concluir

En una de las primeras intervenciones públicas que realizó en este contexto, Rita Segato (2020) planteó que, a la vuelta de la pandemia, la disputa de poder será por el relato. Sabemos de la eficacia y del carácter performativo que tienen las narrativas, como lo advertimos en las que logran diseminar los medios masivos de comunicación y se convierten en sentido común, luego adoptado como ideología por cada sujeto. El modo en que se aferra cada quien a la propia ideología, sea en

el terreno que fuere, obedece en parte a que las ideologías participan eficazmente como sostenes de las pantallas subjetivas con las cuales miramos el mundo y lidiamos con las angustias.

Sabemos del peso que tienen en el campo educativo las narrativas, también devenidas sentido común e ideologías traducidas en convicciones sobre qué y cómo enseñar, sobre el sentido de la escuela y respecto de quiénes deberían ser parte y quiénes no, entre tantas otras tan resistentes a ser conmovidas. Bajo la idea de hacer del encargo una oportunidad, hemos intentado en este escrito situar la incidencia que pueden llegar a cobrar para el futuro imperfecto que estamos tejiendo. Las narrativas que vamos gestando con lo que nos permitimos ver y comprender respecto de lo que fue emergiendo bajo la presión que significó la irrupción de la emergencia sanitaria. La contundencia que significó virtualizar abruptamente la escuela nos dio la oportunidad de empezar a bucear en lo que se va tejiendo entre las fragilidades y fortalezas de las pantallas/subjetivas, las pantallas/escuelas institucionales y las invisibilizadas o demonizadas pantallas/entretenimiento por las que transitan también nuestras vidas.

A cada vuelta de nuestros instantes de ver y tiempos de comprender respecto de los puntos ciegos que identificamos hasta aquí a propósito de los dos encargos encomendados por las políticas públicas, los «concluires» se van poniendo en acto mientras va decantando lo que podemos hacer con lo que vamos viendo y comprendiendo. También van decantando las narrativas con las que reconstruimos lo transitado, en este caso, a propósito del no perder, de la continuidad y de las tareas en las que precipitaron, vistas ahora bajo la lupa del deseo de saber y de conocer.

Encontramos necesario poder preguntarnos qué lugar van teniendo las maneras en que se van contando aquello que viven quienes forman parte del lazo por el cual transita el deseo de saber y de conocer: docentes y estudiantes, situando también qué lugar habrá de tener el relato de lo vivido por las familias. Será interesante ir tejiendo circuitos en las instituciones y también más allá de ellas, entre colegas, a través de los cuales podamos ir conversando sobre las notas y apuntes que vamos tomando. Al calor de los tropiezos, de las desmesuras, de lo que no veíamos y también de los hallazgos entre pantallas, se abre la ocasión de tomar un lugar con voz propia en la construcción de las narrativas singulares/colectivas que ya se van dejando leer y escuchar.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, John; Berger, Yves y Favre, Emmanuel

2015 *Desde el taller. Diálogo entre Yves y John Berger con Emmanuel Favre*, Barcelona, Gustavo Gili.

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires

2020 *Personajes en escena celebrando ficciones que construyen infancia*, intervención de Perla Zelmanovich, video. <https://continuemosestudiando.abc.gov.ar/inicial/video/5ecf3b1b59978156cfb09703> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Freud, Sigmud

1984 «Más allá del principio de placer» (1920), J.L. Etcheverry (trad.), en *Obras Completas*, vol. XVIII, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 1-62.

Lacan, Jaques

2008a «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada» (1945), en *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 193-208.

2008b «Variantes de la cura-tipo» (1955), en *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 344-345.

Molina, Yesica

2019 «La presencia en la educación a distancia: signos y significantes bajo transferencia», en *INFEIES-RM*, año 8, n° 8. <http://www.infeies.com.ar/numero8/bajar/DC.2.Molina.pdf> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Otero, Mariana

2020 «Pospandemia: ¿Cómo será la vuelta a clases?», entrevista a Perla Zelmanovich, en *Convivimos*, 1 de julio. <https://convivimos.naranja.com/gratis/2020/07/01/pospandemia-como-sera-la-vuelta-a-clases/> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Rabinovich, Diana

1995 «Lo simbólico, lo imaginario, lo real. Clase del 22/06/1995», Escuela Francesa, Facultad de Psicología, UBA. http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/francesa1/material/Lo%20simbolico%20lo%20imaginario%20lo%20real.pdf [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Scotti, Marcelo

2019 «La distancia infinita: efectos y potencialidades de la participación en espacios virtuales», en El Jaber, Grisel Irene, *Actas de III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Flacso Argentina. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/La-distancia-infinita-Marcelo-Scotti.pdf> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Segato, Rita

2020 «Rita Segato analiza la pandemia», video, 1° de abril. <https://www.facebook.com/comunicacion.emergentes/videos/144417643677194/?v=144417643677194> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Tizio, Hebe

2003 «El dilema de las instituciones: segregación o invención», en *NOD-VS*, n° VIII, noviembre. <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Vulcano, Gabriela

2020 «Los educadores, frente al desafío de trasladar la rutina del aula a las clases virtuales», en *BAE Negocios*, 5 de abril. <https://www.baenegocios.com/politica/Los-educadores-frente-al-desafio-de-trasladar-la-rutina-del-aula-a-las-clases-virtuales--20200405-0096.html> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Zelmanovich, Perla

- 2010 «Aportes para abordar el malestar educativo actual en tiempos de lazos virtualizados», en *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas* (Flacso Argentina), abril. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/lazos-virtualizados/> [Consultado el 4 de agosto de 2020].
- 2017 «Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores», en Pereira Ricardo, Marcelo (org.), *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com «isso»?*, Belo Horizonte, Scriptum, pp. 241-252.
- 2019 «Efectos de presencia en la virtualidad», en El Jaber, Grisel Irene, *Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Flacso Argentina. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Efectos-de-presencia-en-la-virtualidad-Perla-Zelmanovich.pdf> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

La clase en pantuflas¹

Inés Dussel

ESTAMOS VIVIENDO MUCHAS SITUACIONES INÉDITAS en medio de la pandemia. Una de las más significativas fue la obligación de cerrar los edificios escolares y trasladar la actividad a las casas, intentando, como dice Flavia Terigi en su contribución a este libro, que la escuela tome el comando de acciones que se realizan en los hogares.

En este artículo me interesa detenerme en los cambios que implica esta nueva «domiciliación» de la escuela, ya no en «sede escolar» sino instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas. La domiciliación o consignación de una actividad a un determinado lugar impone cambios fuertes porque plantea encuadres y reglas propias y supone instaurar una autoridad que fija ciertos sentidos y configura identidades. Tomo este término del ensayo de Derrida sobre los archivos, en el que señala la transformación que trajo el asignar a los documentos de la memoria colectiva un cierto lugar específico –*el archivo*– con una autoridad propia, con sus formas de producir filiaciones a las instituciones y a la cultura común (Derrida, 1997). De la misma forma, podemos preguntarnos qué cambia con la cultura común y con los conocimientos cuando se los asigna a un espacio particular, el de la escuela, con sus reglas y modos de operación: ¿qué se produce en esa domiciliación de los saberes a una institución particular?

Lo que estamos viviendo estos días supone un proceso inverso y genera nuevos interrogantes: ¿qué pasa con la «domesticación»² de la escuela? ¿Qué sucede con el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas? La fórmula «la clase en pantuflas» quiso marcar esa tensión entre lo escolar y la

1. Este texto es una reescritura de la conferencia pronunciada el 23 de abril de 2020 en el marco de un conversatorio realizado en línea por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba. Agradezco a Adriana Fontana, su directora, y a Paola Rolmán, responsable de la Especialidad en Medios Digitales y Educación, por la invitación y las conversaciones iniciales que originaron estas ideas.

2. El *Diccionario de la Real Academia Española* de la lengua incluye «domesticación» como el término correcto. Pero «domesticar» tiene también la connotación de subyugar, someter; por ejemplo, con los animales que se domestican. El neologismo «domestizar» permite privilegiar ese cambio al ámbito doméstico, hogareño que, por supuesto, supone someterse a otras reglas, pero sin necesariamente «amansarse».

domiciliación en casa. La enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. De repente, millones de docentes y estudiantes se vieron compelidos a trabajar desde el ámbito doméstico, con una mezcla hasta ahora no vista de lugares y actividades. Hubo docentes que dieron clases desde el lavadero, porque era el único lugar con cierta privacidad y silencio; alumnos que escucharon las clases en pijama y desde sus camas, cuando no dormidos; muchos que no pudieron conectarse pero intentaron armar un espacio propio de trabajo escolar en la cocina o en un cuarto compartido; muchos que no quisieron mostrar cómo viven, por timidez, vergüenza o resistencia.

El estar obligados a quedarnos en nuestros domicilios supuso exhibirnos como seres domésticos y esta emergencia introdujo también muchas cuestiones sobre la visibilidad de lo escolar, así como sobre sus pudores y secretos. Una alumna de primaria, preguntada sobre qué aprendió en las primeras semanas de confinamiento, respondió: «que mi maestra quiere mucho a los gatos». Esta respuesta puede interpretarse de varias maneras, pero se me ocurren al menos dos: que no aprendió nada relevante o digno de mención en términos de contenidos escolares o que le resultó muy sorprendente y memorable conocer la vida privada de su maestra. Sin descartar la primera, me inclino por la segunda, porque creo que es reveladora de lo que pasó y continúa pasando. Todos tuvimos que ver y mostrar quizás más de lo que queríamos: casas, familias, compañías, gustos, estilos. Las familias vieron a sus hijos como alumnos, incluyendo a los propios docentes, que también vieron a sus colegas mucho más de cerca; los hijos tuvieron que ver a sus familias trabajando, con una intimidad que seguramente no habían conocido. Fue común escuchar, en clases o reuniones, ruidos de la casa o de la calle y tener que lidiar con interrupciones inesperadas de familiares sobre la comida, el mate o el perro. Todo esto parece banal, pero tiene algunos efectos profundos sobre lo que es y puede hacer la escuela.

La reflexión que quiero proponer en este texto tiene que ver con seguir el hilo de lo que se transforma con la caída del umbral que suponía ir a la escuela como un espacio de trabajo diferenciado y con esta traslación de lo escolar al espacio doméstico. Traigo la idea de *umbral* para subrayar el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización. Nótese que hablo de escolarización y no de educación; retomo aquí los planteos de Zufiaurre y Hamilton (2016), que distinguen la educación, como una acción de acumular, codificar y transmitir la experiencia humana, de la escolarización, como la de distribuir esas codificaciones. La escuela, desde la perspectiva de estos autores, surgió como un intento de eliminar, superar o atenuar la fragilidad humana: sin la escolarización, sin la distribución de cierta experiencia codificada, cada generación se vería obligada a empezar de nuevo cada vez. El vínculo de la escuela con la fragilidad de la experiencia y la transmisión humana es profundo y múltiple, y en este momento en que tuvimos que reconocernos frágiles, simples mortales pese a todos los avances tecnológicos y a la arrogancia de la ideología del progreso, es todavía más importante recordarlo. Esa distribución u oferta de la experiencia humana acumulada y codificada necesita de instituciones que

piensen en el «para todos» y que piensen también con horizontes de largo plazo, en términos de la conservación y la renovación de lo humano. Esa temporalidad larga y ese diálogo o encuentro intergeneracional en torno a la cultura común es uno de los núcleos de la escuela.

¿Necesita la escuela, pensada desde esta perspectiva, de una especificidad edilicia y organizativa? Sabemos que hubo y hay escuela debajo de los árboles, en casas precarias más que en edificios suntuosos. Pero ¿puede funcionar desde casa, en una pantalla o en un texto impreso? ¿Puede la escuela actuar a domicilio, como el *delivery* del supermercado o la farmacia? ¿Puede operar por control remoto? ¿O necesita ineludiblemente de la co-presencia de los cuerpos? Son preguntas básicas que nos hacen revisar ese núcleo central de lo que es la escuela. En estos días de pandemia nos vimos obligados a ensayar formas para hacer escuela en las condiciones de la emergencia, porque no había otras alternativas. Ese ensayo es muy valioso, pero puede nutrirse de miradas más amplias; podemos tomarnos el tiempo de pensar cuáles de esas formas son más productivas y cuáles no contribuyen a hacer escuela. En lo que sigue quiero abordar estas preguntas sobre lo que produce la «domesticación» de la escuela desde tres ejes: los tiempos y espacios de la escuela y el aula; los contenidos; y el peso de las tecnologías en esta situación.

Un primer eje es el de la transformación de los tiempos y espacios de la escuela. Cuando en 2000 escribimos con Marcelo Caruso *La invención del aula*, afirmamos que el aula es tanto un espacio material como una estructura comunicativa. En ese estudio histórico, quisimos rastrear la genealogía de cómo se fueron armando espacios definidos para lo escolar que ya no fueron una habitación de una catedral o un cuarto en la casa del maestro: la escuela con sus aulas, separadas de otros usos, con sus tecnologías, su arquitectura, su regulación de los cuerpos (por ejemplo, a través de códigos disciplinarios y de los uniformes), con su coreografía (por ejemplo, en el patio se permiten ciertos movimientos y encuentros, en las aulas otros); y, al mismo tiempo, cómo se planteó una regulación del habla, una ritualización de quién y cómo formula ciertos enunciados (Foucault, 1973). Estas regulaciones y especificaciones fueron cambiando históricamente; entre otros rasgos, la distribución de la palabra es muy distinta a lo que fue cuarenta años atrás, en la dictadura, porque hay mucha más libertad para hablar e intercambiar entre los chicos y porque los maestros se desacartonaron y la clase se volvió menos solemne. Pero lo que se sostiene es que la escuela se define por una conjunción del espacio material y por la estructura comunicativa o de interacciones.

Lo interesante de la situación actual es que se mantiene algo de la estructura comunicativa sin el espacio material, porque en muchos casos no hay siquiera un aula virtual y aparecen varias tensiones que hay que estudiar y mirar de cerca.

La primera tensión, obvia y muy conocida por todos, son las enormes desigualdades sociales respecto a la conectividad digital, la comodidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los chicos. Esta crisis reafirma algo ya sabido, pero no por ello menos importante: la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales es muy grave y

por eso varias de las medidas de política pública han intentado paliarlas, ya sea a través de negociaciones con las compañías de telecomunicaciones para lograr la gratuidad de los datos para acceder a plataformas educativas, del uso de la televisión o la radio para distribuir contenidos, de la distribución de dispositivos digitales, entre otras posibilidades. Entre las cuestiones que quedaron claras con la pandemia es que hay muchos hogares en que, con suerte, hay un solo celular y con datos limitados, cuyo uso se prioriza para la supervivencia diaria. Los docentes se vieron obligados a buscar distintas posibilidades para establecer y sostener conexiones parecidas a las del aula por los medios que encontraron. Es claro que eso no se resuelve solamente con distribuir impresos que se entregan junto con las viandas: los materiales impresos son importantes, pero no reemplazan el encuentro pedagógico, sobre todo si no hay otras voces, otros cuerpos que puedan sostener el trabajo con textos y actividades cuando surgen dificultades. La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual.

Una segunda tensión tiene que ver con que la desaparición física de las aulas, en estas condiciones sociotécnicas en las que no hay garantizados espacios comunes que permitan interacciones sincrónicas, está generando una mayor individualización del trabajo pedagógico y este es un aspecto del que se habla menos pero que, de nuevo, revela algo importante. La escuela es un espacio colectivo, un espacio de lo común; para los chicos, la falta del aula produce una ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos, lo que hace que se pierdan algo importante. Algunos chicos, sobre todo los que asisten a escuelas urbanas de clase media y con mucha oferta pedagógica, señalan sentirse saturados de tanta observación y atención adulta puesta sobre ellos; ponen en evidencia que en el aula se reparten la carga, se escuchan, aprenden de lo que dicen otros u otros, encuentran con quién o en dónde esconderse de la demanda adulta.

Esto permite volver a pensar algunas hipótesis sobre la escuela que subrayaron su condición disciplinaria, de encierro y hasta de castigo de la infancia (Foucault, 1976). Pero lo que se ve es que la escuela es también, y quizás sobre todo, un espacio de autonomía, de potencial emancipación de los chicos respecto a sus familias y de las familias respecto a sus hijos (Rancière, 2009; Simons y Masschelein, 2014). La autonomía se vincula también a una característica del encierro, que es una menor visibilidad. Los maestros de las escuelas urbanas de clase media manifiestan algo parecido a sus alumnos, en el sentido de que se sienten muy observados por las familias. De pronto, el espacio del aula se volvió muy público y, aunque sin duda esto tiene una parte positiva, porque se viene reclamando desde hace tiempo que la clase tiene que ser pensada como un asunto público (Sadovsky y Lerner, 2006), hay otra parte que tiene efectos menos auspiciosos, por ejemplo, cuando los interlocutores principales de los maestros pasan a ser las familias (es decir, otros adultos). Este enunciado no quiere sostener un lugar paidocéntrico ingenuo de «poner en el centro al niño», sino más bien subrayar que la nueva escena pedagógica virtualizada tiene mucho de panóptico, del todo visible que lejos de convertirla en un asunto público la convierte en

un juego de exigencias, de espejos que desplazan que se está ahí para enseñar y aprender y no para satisfacer al cliente.

Estas escenas pedagógicas en escuelas de clase media, que parecen mostrar cierto exceso de miradas y atención, contrastan con otras de sectores más pobres, donde parece primar la desvinculación y el desenganche (Unicef, 2020). Más que excesos, en estos casos hay ausencias, hay cortes. Los desafíos son muy distintos en ambos lugares y puede decirse que esas diferencias estaban desde antes de la pandemia y que las clases ya eran muy distintas en contextos más privilegiados y en contextos con enormes privaciones. Sin embargo, había un mínimo común de reglas, de atención, de señalamientos que posibilitaban una cierta nivelación de lo que se ofrece. Y sobre todo permitían, a los docentes y directivos comprometidos, otro tipo de trabajo que el que se puede hacer a distancia.

La dislocación del tiempo y espacio escolares trae una tensión propiamente espacial, la tercera que quisiera abordar. Para eso propongo pensar la «domesticación» de la escuela desde la noción de «espacios otros» de Foucault. En un texto que originalmente fue una conferencia pronunciada en 1967 en el Círculo de Estudios Arquitectónicos (en París), Foucault hablaba del espacio como un gran lente para mirar la experiencia contemporánea y formuló la idea de *espacios otros*, que para él no son las utopías (espacios irreales) sino las heterotopías: emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales (internados o colegios, hotel de viajes de boda, servicio militar, cementerio, el cine, el jardín y la alfombra) (Foucault, 1999). En estos *espacios otros* se juega la heterogeneidad, la posibilidad del pasaje, del umbral, que son importantes para una autonomía intelectual, afectiva, política. Puede llamar la atención incluir a la escuela en esta serie, porque para el filósofo francés la institución escolar estaba dentro de los ámbitos que organizaban el espacio habitual, es decir, las jerarquías establecidas de poder. Pero en estas nuevas condiciones socio-técnicas, de aprendizajes ubicuos, de la des-especificación de lugares, se pone de manifiesto que los encuadres y las territorialidades, aunque sean digitales, son importantes y que las escuelas pueden operar como espacios donde se subvierten ciertas jerarquías y, sin duda, se instalan otras. Las escuelas pueden ser pensadas como *espacios otros* si acordamos que conocer, como dice Chantal Maillard, implica merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una «re-flexión sobre lo propio. [...] De no ser así, habremos hecho lo que cualquier turista: ir de lo mismo a lo mismo, salir de lo propio no tanto para desestabilizarlo como para reforzarlo por medio de lo otro» (Maillard, 2014: 13). En esta época de plataformas «homofílicas» (Chun, 2018), de los filtros de burbujas que nos hacen ir «de lo mismo a lo mismo», la escuela puede operar como un espacio otro que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas.

El «borramiento» de fronteras entre la escuela y la casa trae varios problemas, difíciles de solucionar en estas condiciones: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (visible en las peleas de los padres con los hijos para que hagan la tarea) y los chicos pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera

de su núcleo familiar, ya sea con maestros o compañeros, de manera sostenida, que es también una forma de lograr una creciente autonomía política, esto es, de las relaciones de poder en la familia y en la sociedad. Tampoco es bueno para los maestros: dar clase en pantuflas (para muchos, no para todos, ya que hay quienes desisten, tanto como hay chicos que desisten) implica a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que explicitarlo todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluados. Son tiempos extenuantes, de conexión permanente, intensificación del trabajo, agotamiento constante.

También es importante señalar una cuarta tensión: la dificultad para recuperar lo propio de la vida del aula en las actuales condiciones tecnológicas, atravesadas por la desigualdad, pero también por lo que las plataformas permiten y/o dificultan. Cualquiera que haya hecho alguna clase con un grupo grande en las plataformas que tenemos disponibles sabe que son mejores para dar conferencias o charlar con amigos y son peores para conversar en grupo, seguir hilos de pensamiento más singulares y disponerse a trabajar entre todos. Pero el punto central es que, incluso cuando las plataformas mejoren y tengamos esas opciones en ellas, seguiremos necesitando que haya maestras y maestros que se preocupen por generar y acompañar ciertos procesos de aprendizaje en sus alumnos, de manera colectiva pero también singular, porque el aula se organiza pedagógicamente en torno a un trabajo en común pero también de cada uno. Da la impresión de que, para lograr ese tipo de trabajo que sea simultáneamente para todos y para cada uno, hay todavía grandes ventajas en trabajar en un espacio físico donde se ven las caras, donde los maestros pueden seguir las miradas y cambiar de ritmo o de foco porque se percatan de las señales, no siempre verbales, que indican que algo no está funcionando del todo bien y donde se pueden generar formas de atención enfocadas en algún asunto sin tantas distracciones como en casa. La clase es un espacio-tiempo multisensorial, pero las tecnologías digitales a veces privilegian lo escrito por sobre otras interacciones,³ aunque también se está viendo en muchas escuelas una creciente oralización de la enseñanza (Dussel *et al.*, 2018). Para las plataformas escolares más utilizadas (Padlet, Classroom) la multimodalidad –el uso de múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual)– no es fácil de resolver y menos aún la sincronización. Incluso en las escuelas privadas con muchos recursos disponibles se organizan en turnos para que los grupos escolares puedan encontrarse dos o tres veces a la semana.

Pero el límite no es solamente el de la capacidad de las plataformas sino el de la atención, que es otro gran tema pedagógico. ¿Quién puede quedarse en una reunión sincrónica tres horas seguidas, con tanta demanda incesante? Este confinamiento hace visibles los problemas de la nueva economía de la atención (la atención como mercancía, como bien comercializable: venden segundos o minutos de nuestra atención en los avisos de internet), con plataformas que mandan continuamente estímulos para capturar al público por un buen rato y que generan una atención flotante, siempre disponible para la nueva interrupción. En esta

3. Véase el trabajo de Benvegnú y Segal en este libro.

nueva economía de la atención, es difícil concentrarse en algo (Dussel, 2020). Y si en la escuela concentrarse en el estudio ya era difícil, en el ámbito doméstico lo es mucho más. Aquí cobran otra dimensión las interrupciones continuas de lo doméstico en las clases o reuniones referidas al principio: ya no son solamente anécdotas, sino evidencias de un problema mayúsculo para las pedagogías en estas condiciones sociotécnicas. Queda claro que los nuevos espacio-tiempos de lo digital son muy desafiantes para ciertas formas de trabajo con el conocimiento y también que, probablemente, sean menos liberadores de lo que prometía la crítica anti-escolar, que veía en la exploración y navegación libres de las plataformas una suerte de emancipación respecto a la fijeza de lo escolar. Sin embargo, esta crítica se olvidaba de las nuevas sujeciones que trae la conectividad permanente y la invasión cada vez mayor de todos los ámbitos de la vida social por las plataformas (van Dijck, 2016). Esclavos de las redes, atados a los celulares: la pandemia también está dejando el valor de la desconexión y la libertad que ella trae, sobre todo cuando es por decisión propia.

*Paso al segundo tema: los contenidos de la escuela. ¿Cómo cambian los contenidos de la escuela con esta nueva situación? ¿De qué tiene que tratar la clase hoy? ¿Qué lenguajes y qué tipo de actividad habría que privilegiar? Hay un debate entre los especialistas sobre si la escuela tiene que seguir enseñando el programa ya establecido (los continuistas) o si tiene que adaptar sus contenidos a lo que está sucediendo. Francesco Tonucci decía en una entrevista reciente en *El País* que habría que seguir la segunda línea: hacer de esta experiencia una oportunidad de aprender sobre el mundo, sobre la organización del trabajo doméstico, entre otros aspectos, pero no como lecciones sino como una transmisión que ocurre mientras se cocina y se limpia la casa o se escuchan las noticias (Tonucci, 2020). Tonucci tiene razón en la importancia de abrir proyectos de conocimiento sobre esta crisis y en recordar que los saberes valiosos no se reducen al programa escolar.*

Será necesario, en el futuro, documentar mejor qué representó la continuidad pedagógica en las escuelas. En las primeras semanas, como ya fue descrito, hubo una tendencia a distribuir tareas con la intención de ocupar la jornada infantil y, también, de protegerse de posibles críticas a la desatención docente. Pero muchas de esas tareas fueron largas, no estaban pensadas para la situación actual y tenían demandas cognitivas muy altas, difíciles de lograr sin otros apoyos (por ejemplo, requerían de una reflexividad o una capacidad crítica que no muchos tienen disponible si no hay un andamiaje cerca que ayude a dar el salto). Lo que evidencia lo sucedido es que la clase no es repartir tareas y corregirlas, sino que implica abrir algunos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y a su modo. La clase es un conjunto de interacciones en el que se conversa, se dialoga, se va y se viene por distintos caminos que, al final, tienen que encontrar algún cauce común. Hay que buscar de qué forma se puede sostener esto en las condiciones tecnológicas que tenemos: muchas veces precarias y heterogéneas.

¿Cómo sostener la conversación en los múltiples hilos de WhatsApp o entre los que se conectan y los que siguen con los impresos? Lo que se está aprendiendo es que esta forma de dar clase en las plataformas es, contrariamente a lo que solía decirse, pesada y lenta, porque obliga a muchas vueltas, a muchas coordinaciones difíciles de calibrar. Al revés, en la clase presencial hay una economía en los encuentros, en la co-presencia de los cuerpos, las voces y las miradas que es muy importante para la clase, sobre todo en el nivel primario y secundario, que requieren de encuentros periódicos e invitan a empezar a apropiarse de algunos saberes que requieren acompañamiento cercano, adecuaciones, revisiones continuas.

Retomando el planteo de Tonucci sobre el valor de pasar esta experiencia como una experiencia pedagógica, habría que decir también, y considerando lo ya señalado sobre los efectos de la desigualdad en cierto «adelgazamiento» de la enseñanza, que es necesario mantener cierta continuidad y disciplina en el estudio, tanto como se pueda y considerando los contextos que se tiene en cada casa o comunidad. Esto tiene que ver con sostener una *temporalidad otra* a la de la pandemia (menos urgente, menos dramática: la del *por venir* al que se refiere en este libro) y también focos de atención que desplacen al miedo o la ansiedad. Sin duda, la evaluación tiene que despegarse de la calificación y la promoción y centrarse en lo formativo, en la retroalimentación que permite revisar y mejorar lo hecho y entender otros puntos de vista. No se puede calificar lo aprendido en un contexto tan difícil para todos y sobre todo tan desigual (¿Qué se calificaría? ¿La apropiación de conocimientos o la disponibilidad de internet y de apoyos escolares en casa?). Este tiempo de pandemia no tiene que ser una experiencia expulsiva sino de inclusión, de integración a un común, un tiempo de cuidado propio y cuidado comunitario, también de la cultura, y también de pensar y construir un mañana entre todos.

Pensando en la cultura común, considero importante defender el valor del curriculum como documento público que organiza una cultura común, incluso reconociendo todas las críticas que pueden hacersele. Habría que distanciarse de la relación burocrática con ese documento, que lleva a sentir que lo más importante de la enseñanza es cumplir el programa, dar todos los contenidos (parte de lo cual generó y genera ansiedades en las escuelas), y más bien pensar en su condición de guión común, de documento que selecciona y organiza algunos saberes mínimos necesarios en cada sociedad. Sin duda, definir esos mínimos es un gran problema, pero habría que decir que es más problemático dejarlo librado a lo que quiere y puede cada docente o cada escuela. Por eso mismo, no habría que tomarse a la ligera los materiales y pautas que elaboran las jurisdicciones. Es importante en este contexto no ampliar las desigualdades sino apuntar a trabajar con algún guión común, con un horizonte de referencias y saberes comunes. Es importante sostener la noción de justicia curricular de Raewyn Connell (1997) y que reelabora Flavia Terigi (1999): tiene que ser un horizonte común en la enseñanza, más aún en este momento en que las escuelas y universidades se están fragmentando en lo que cada docente puede y quiere hacer. Son fundamentales las iniciativas para intentar regular mejor lo que se está haciendo, la producción

de materiales y cursos que apoyen y acompañen a las y los maestros para que el trabajo docente sea realmente más colectivo y más en común, precisamente para que no se profundice el escenario de fragmentación y de *sálvese quien pueda* que se describía al principio.

El tercer y último punto, más breve que los anteriores, se vincula a las tecnologías de la escuela. La escuela siempre se apoyó en distintos soportes (pizarras, tablitas, cuadernos, pizarrones, pantallas) y fue adaptándose, mejor o peor, a los cambios tecnológicos. Esas tecnologías permiten realizar ciertas operaciones y dificultan otras (por ejemplo, escribir con tinta o lápiz supone distintas posibilidades para corregir textos; el pizarrón a veces actúa como soporte de un trabajo colectivo, pero también exhibe debilidades y puede exponer procesos que requieren otro tipo de cuidados). Quizás la pandemia, con todo lo que puso de manifiesto, ayude a ver con más detenimiento los condicionamientos que imponen los artefactos y las plataformas que se usan en las clases y que la enseñanza siempre tiene una materialidad sociotécnica a la que hay que prestarle atención.

La pregunta que surge en estas condiciones es cuáles son los mejores soportes para sostener «la clase en pantuflas», de modo de atender al bienestar de los estudiantes y la desigualdad de condiciones sin perder de vista como horizonte la justicia curricular. La escuela tiene que pensarse, siempre, en una combinación de soportes/medios si quiere proponer espacios de encuentro para los chicos, encuentros que son con palabras, imágenes, conocimientos, voces y gestos de los cuerpos –aunque sucedan en las pantallas–. Hay que ensayar cuáles son los soportes que permiten recrear algo de lo común y algo de lo singular en este contexto de infraestructuras tecnológicas tan heterogéneas, hasta tanto podamos volver a encontrarnos en las escuelas. La sincronidad es un problema en las plataformas, pero ¿cómo generar espacios de encuentro considerando estos límites? Quizás algunos encuentros pueden darse en los grupos de WhatsApp, también reconociendo sus límites de plataforma corporativa, datificada, con potenciales pérdidas de soberanía sobre los datos y la privacidad, y también habrá que buscar generar trabajos asincrónicos en donde se planteen algunas preguntas o propuestas, trabajo en pequeños grupos que obligue a los estudiantes a comunicarse entre ellos de algún modo, para que se pueda sostener algún diálogo y construcción colectiva, por las redes sociales o los correos personales o de los familiares, de manera transmedial.

Hace unos años, entrevisté a una profesora de geografía de una escuela privada de la Ciudad de México que realizó un trabajo colaborativo entre esa escuela y una telesecundaria rural en Oaxaca, en el suroeste mexicano. Promovió un trabajo sobre las migraciones, vividas de manera muy distinta en ambos contextos, y planificó un encuentro virtual para el cierre de la actividad entre los dos grupos escolares. Pero al momento de concretarla, la conexión a internet se cayó. Después de la frustración inicial, la profesora decidió que los chicos graben mensajes por el celular a modo de videocartas, tal y como lo hicieron los cineastas Víctor

Erice y Abbas Kiarostami.⁴ Esto muestra que la conversación puede ser asincrónica, pero lo central es que se quiera establecer alguna conversación. Y también que lo fundamental es decidir qué es lo que se quiere hacer y tratar de buscar los mejores soportes para lograrlo. Esta pandemia puede ser una buena oportunidad para ensayar otros artefactos, para probar posibilidades y límites de los soportes, para aprender algo nuevo, algo que no sabíamos, que no nos imaginábamos como docentes. La digitalización no es un destino único, sino que ofrece distintas posibilidades, algunas más ricas y productivas pedagógicamente que otras, y no excluye otros soportes que se usaban y se seguirán usando en la medida en que ayuden a lograr lo que se busca.

Como reflexión final, señalo que habría que buscar las formas de que las escuelas y los docentes no desistan de la enseñanza y que traten por todos los medios de que los chicos tampoco desistan. Contrariamente a lo que se decía de que es más fácil aprender de manera virtual, estamos viendo que es más difícil, al menos en estas condiciones de desigualdad que tenemos. Lo que es fácil es engancharse a YouTube o jugar algunos videojuegos, pero animarse a lecturas o a problemas de conocimiento más difíciles requiere de otros andamiajes, otros apoyos; solos o sueltos cuesta mucho más. ¿Cómo contrapesar esa dificultad? Por un lado, está la importancia y la responsabilidad de las políticas públicas de proveer las mejores condiciones posibles para el trabajo escolar y para paliar, en lo que se pueda en un contexto económico muy crítico a nivel mundial y nacional, las desigualdades existentes. Por otro, está la responsabilidad de cada docente para tener en cuenta cuáles son las condiciones y las escenas reales de trabajo de sus alumnos para ayudarlos a que se puedan alzar sobre sus hombros, como dicen Simons y Masschelein. La metáfora de alzarse sobre los hombros es buena porque nadie lo logra solo: se necesita ayuda de afuera. Esa es una tarea que le toca a las escuelas.

El filósofo y sociólogo francés Bruno Latour propuso, al inicio de la pandemia, un ejercicio colectivo: imaginar las medidas de protección para evitar volver al modelo de producción anterior a la crisis (Latour, 2020). Sugirió preguntas, entre las que estaban qué actividades de las suspendidas no queremos que vuelvan y qué transición imaginar para la gente que vive de esas actividades; qué actividades de las suspendidas queremos que se reanuden y cómo ayudar a que se reanuden. Este momento de desaceleración, de cierre forzado, quizás pueda ser un momento para imaginar otros mundos posibles. Si pienso en mi propia lista, quisiera que la escuela vuelva, pero que vuelva mejor. Hay que tratar de *hacer escuela por otros medios*, por los que tenemos hoy disponibles, y hay que insistir en que la clase sea, del modo que podamos, un espacio de conversación, de trabajo de lo común y de lo singular. No hay dudas de que en las escuelas del futuro va a haber tecnologías digitales, en grados variables, y estoy convencida de que hay que pensar la cultura común en diálogo con las condiciones tecnológicas y mediáticas en las que vivimos. Pero, en cualquier

4. Véase el relato de la experiencia en Dussel, 2017.

caso, lo valioso va a ser que este espacio que llamamos escuela siga operando como alguna forma de encuentro que permita un cierto trabajo con el conocimiento que no suceda de forma suelta, que no es para ganarle a nadie, sino que tiene que ver con abrirse otros mundos propios y con otros. Si tengo que escribir mi carta de deseos, diría que hay que hacer escuela en las condiciones que nos tocan, hay que dar clase en pantuflas mientras sea necesario, hay que disponerse lo mejor que podamos en este tiempo tan raro para dar lo mejor de nosotros, para que el día en que volvamos a vernos las caras en el aula los chicos sepan, y nosotros sepamos, que este no fue un tiempo perdido sino que fue un momento excepcional en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos. Que sepan que cada uno de nosotros importa, y que al final lo mejor que tenemos es esa fuerza colectiva de construir un mundo común. Si aprenden eso, si aprendemos eso, este tiempo habrá valido la pena.

BIBLIOGRAFÍA

Chun, Wendy Hui Kyong

2018 «Queering Homophily», en Apprich, Clemens; Chun, Wendy Hui Kyong; Cramer, Florian y Steyerl, Hito, *Pattern Discrimination*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 59-97.

Connell, Raewyn

1997 *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

Derrida, Jacques

1997 *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Editorial Trotta.

Dussel, Inés

2017 «Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo?», en Montes, Nancy (comp.), en *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*, Buenos Aires, Eudeba-OEI-Ibertic, pp. 93-121.

2020 «Atención y trabajo escolar en las aulas conectadas, más allá de la pandemia», en *Le Monde diplomatique Edición Cono Sur*, agosto (en prensa).

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo

2000 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; González, Delia y Montero, Julieta

2018 «Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses», en Pereyra, Ana y Pasin, Julia (eds.), *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 81-125.

Foucault, Michel

- 1973 *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
1976 *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Editores.
1999 «Espacios Otros», en *Versión. Estudios de Comunicación y Cultura*, n° 9, pp. 15-26.

Latour, Bruno

- 2020 «Imaginer les gestes-barrières contre le retour à la production d'avant crise» [¿Qué medidas de protección para evitar el regreso del modelo de producción de la pre-crisis?], en *AOC*, 29 de marzo. <https://aoc.media/opinion/2020/03/29/imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Maillard, Chantal

- 2014 *India. Obras reunidas* (edición a cargo de Antonio Rodríguez Esteban), Valencia, Pre-Textos.

Rancière, Jacques

- 2009 *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.

Sadovsky, Patricia y Lerner, Delia (coords.)

- 2006 *Proyecto: ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires? Informe final*, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Investigaciones Educativas.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, Flavia

- 1999 *Curriculum. Itinerarios para aprehender sus territorios*, Buenos Aires, Santillana.

Tonucci, Francesco

- 2020 «No perdamos este tiempo precioso dando deberes», en *El País*, 11 de abril. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Unicef

- 2020 «Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

Van Dijck, José

- 2016 *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Zufiaurre, Benjamin y Hamilton, David

- 2016 *Cerrando círculos en educación*, Madrid, Morata.

Salida:
el futuro en el presente

Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado

*Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer*

INTRODUCCIÓN

Resulta importante realizar un mapa de los procesos de reconfiguración de las relaciones, ya actuantes de manera previa, entre la educación y las prácticas digitales de diversos actores sociales, así como relevar los ejes del debate público abierto en torno a esos vínculos. Esa discusión, claro está, involucra las políticas públicas en materia digital, que abarcan desde las dotaciones de equipos y la conectividad hasta la producción de contenidos y los dispositivos de capacitación del personal. En un sentido, si se quiere más general, involucra aspectos vinculados al lugar de la tecnología en el modelo de desarrollo, así como las características de la vida en democracia.

La emergencia sanitaria habilitó un tiempo distinto y la conmoción generada alteró de alguna manera los modos en que se organizan estos vínculos –lo que llamamos ecuaciones entre educación y tecnologías– y también las maneras de percibirlos, por lo que resulta imprescindible comenzar por una referencia a esa cuestión. Junto con ello, resulta fundamental recrear los escenarios en los que esas relaciones se están desarrollando y, lo que puede resultar más relevante, cómo pueden llegar a desenvolverse en el futuro próximo. Esto gana en importancia si tenemos en cuenta que, si ya el mundo resultaba incierto, inseguro e imprevisible hace un tiempo, tras la peste lo será todavía más.

Al revisar las nuevas relaciones insertas en escenarios posibles conviene poner bajo análisis una serie de conceptos que ordenan, de algún modo, la cuestión de educar en las sociedades contemporáneas: tiempo, espacio, saberes, valores, transmisión, de los que nos hemos ocupado en otros materiales (cfr. Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020a y b). Tenemos conceptos y realidades, palabras y cosas, las palabras dentro de las cosas, alteradas radicalmente por la pandemia.

Imaginar la escuela por venir implica trabajar sobre estos elementos. No se trata de un ejercicio de escritorio, ni de expertos. No es una proyección lineal ni mecánica al estilo de la planificación normativa. Intenta ser un ejercicio de planificación situacional, interrelacionando diferentes escenarios y distintas alternativas de escuelas, adecuadas a los diferentes entornos. Consideramos que se trata de una tarea social, en la que habrá que establecer otras relaciones, identificar

problemáticas, generar nuevos acuerdos y distribuir responsabilidades de modo distinto a como vinimos funcionando hasta el momento.

Casi todas las grandes crisis habilitan esos momentos políticos en que, al decir de Rancière (1996), se produce una redistribución del uso de la palabra, en el que pueden tomarla quienes no la tenían, en el que pueden irrumpir nuevos sentidos y relaciones. Ese podría ser el lado productivo de esta conmoción. Es la coyuntura en la que resulta posible, dicho ahora en criollo, «barajar y dar de nuevo». Las condiciones de posibilidad de esa redistribución de la palabra y del poder se producen cuando las regularidades sistémicas se han reblandecido y todo está puesto en cuestión: ahí se vuelve posible revisar muchas de las ideas, prácticas y rutinas establecidas. Este punto de inflexión habilita una resignificación del papel de los actores tradicionales, así como una consideración sobre el protagonismo que asumen actores preexistentes, pero que han ganado un espacio en este proceso, como es el caso de las empresas tecnológicas proveedoras de conectividad, *software* (desde plataformas hasta programas diversos) y *hardware*.

RECONFIGURACIÓN

Partimos de una conjetura: uno de los efectos de la emergencia sanitaria es la reconfiguración de las relaciones vigentes entre las escuelas, las tecnologías, la sociedad y el Estado.

El pase acelerado a la modalidad remota colocó en la agenda de conversación de la política pública una serie de cuestiones que hasta el momento habían estado reservadas al interés de los especialistas, los planes de negocios corporativos o la reivindicación política de programas de distribución de equipamiento.

El carácter público que asume hoy el debate acerca del lugar de la tecnología en los procesos de transmisión, entonces, parece ser uno de los legados de este proceso convulso. Esa discusión, todavía de carácter balbuceante, se da en un contexto social preciso, que ya ha sido reiterado en muchas oportunidades: la pandemia puso en evidencias las desigualdades en el acceso y el uso de la tecnología por parte de docentes y estudiantes, sobreimpresas en otras desigualdades de clase, género y territorio. Puso al desnudo, también, la existencia o no de políticas jurisdiccionales en la materia, la dotación en cuanto a equipos y capacidades, así como la existencia de ambientes apropiados, tanto de las familias como de los docentes, para hacer frente a un cambio abrupto de modalidad.

Algo menos señalado: muchos de los esfuerzos de inversión realizados en el marco del programa Conectar Igualdad y otros similares de carácter provincial durante el ciclo político de inicios de siglo, así como las alicaídas propuestas del periodo siguiente, tomaron la unidad escuela como centro de la dotación de equipamiento. En el proceso de expulsión de la escuela física que implicó la expansión del covid-19, la mayor parte de ese equipamiento quedó enclaustrado en las instituciones.

En la coyuntura, entonces, los polos posibles de interconexión se trasladaron a las familias/hogares de los estudiantes, a las casas de los docentes y a las ofertas

de contenidos ofrecidos por parte del Estado. Siguiendo una tradición propia y una línea similar a la de otros países de la región (como Perú, México y Bolivia), los medios públicos rápidamente asumieron un papel de servicio y destinaron horas de programación para la continuidad de una escuela remota para miles de estudiantes con posibilidades de conexión intermitentes o nulas. En esa misma dirección se produjeron cuadernillos de apoyo al trabajo de alumnos, todos ellos aislados en sus hogares. De ello resultaron armados que combinaban diferentes tecnologías para alcanzar a los estudiantes. En el ambiente flotaba, aun en las diferentes situaciones, una convicción compartida: a todos debía alcanzar la solución digital; la educación mediada por tecnología, como aspiración a la igualdad, buscaba ser una recreación de la rutina escolar sin escuela.

DEBATE SOCIAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta dinámica fue abriendo, entonces, unos procesos de discusión acerca de las características que asumía o debía asumir esta modalidad virtual *sui generis* de la enseñanza, tanto en este momento como en el futuro.

Por un lado, se retomaban las posiciones previas. Los tecnofílicos, aupados en los impulsos de proveedores de soluciones tecnológicas a la carta, se entusiasmaron con un desplazamiento automático hacia esas variantes. Los tecnofóbicos, parapetados en sus saberes y modos de hacer clásicos, guardaron silencio en el primer momento, estupefactos por el proceso súbito de traslado de la «escuela a la red». En un segundo momento, más avanzado el proceso, salieron a reivindicar la importancia de la relación fundante del vínculo entre docente y alumno, con pronósticos sombríos acerca del fin de la sociedad y la democracia.

En otros casos, incluso quienes recelaban y miraban con desconfianza los procesos de incorporación tecnológica, sea porque los asociaban a intereses mercantiles, a propuestas de contenidos preformateados, al avance de la gubernamentalidad algorítmica o porque reivindicaban de modo absoluto el papel socializador de la escuela presencial, comenzaron a aceptar la existencia y el papel que podían cumplir en determinados contextos los medios digitales y las redes sociales, incluyendo opciones que no fueron pensadas para las escuelas pero que sirvieron en la coyuntura y a las que se les asignó algún sentido pedagógico.

La complejidad del proceso en curso y el intercambio de lecturas e interpretaciones sobre estas cuestiones fueron abriendo y cualificando, poco a poco, la agenda de discusión sobre estas acciones, ampliando sus significados y planteando, también, la necesidad de desarrollar políticas públicas con sentido democrático e igualitario.

Esa complejidad dejó en claro las limitaciones de las perspectivas simplistas derivadas de lo que Morozov llamó la locura del «solucionismo tecnológico» (Morozov, 2016), es decir, la convicción de que la sola introducción de equipamiento tecnológico, sea en la opción que sea (netbook, plataformas, apps o pizarra digital interactiva), produciría un salto cualitativo automático en los procesos de formación. Esas alternativas, difundidas masivamente en los me-

dios de comunicación subrayando la fuerza de la innovación tecnológica como signo del progreso social, han sido asumidas por políticos u otros actores con la convicción de que ello conduciría ineludiblemente al siempre mentado y nunca del todo descrito *aggiornamento* educativo.¹ La idea de la escuela como pieza de museo de una sociedad superada o del docente como rémora anticuada de un modelo de transmisión tradicional subyacen a este tipo de propuesta. Bajo esos presupuestos, hasta hace poco tiempo se pregonaba una imaginaria «revolución educativa» que prescindía de las tradiciones pedagógicas, la diversidad de situaciones territoriales y sociales, las formas escolares y las memorias docentes. Se intentaba prescindir de intermediarios o diseñar un nuevo papel para los docentes, que ahora debían motivar y predisponer al aprendizaje, abandonando las responsabilidades fundamentales sobre la formación, la enseñanza o la transmisión (cfr. Dussel y Pulfer, 2016; y Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020a y b).

Otro elemento muy significativo de la complejidad del proceso estaba dado por la escala del sistema educativo, que involucra miles de escuelas en acción, millones de docentes y aún más millones de estudiantes. Esa escala actúa como otro límite para las ideas simplistas sobre el cambio educativo. La introducción de una innovación social en este orden supone, como se ha señalado, su masificación, un impacto extendido, una apropiación social (cfr. Echeverría, 2013). Esa escala conspira contra un modo de pensar y proponer, bastante extendido en ese simplismo, que la buena práctica aplicada en un determinado espacio educativo podría ser expandida, multiplicada o aplicada de manera mecánica al conjunto sin más. Como es sabido en las ciencias sociales, ello es imposible por múltiples razones y no es el caso repetir las aquí. Solo resulta importante traerlo para poder graficar el uso abusivo del argumento tecnológico por parte de grupos de elite con ínfulas transformadoras que asocian lo contemporáneo o lo actual con exclusividad a la última novedad tecnológica, independientemente de su utilidad, conveniencia, viabilidad y distribución democrática y sin referir a su pertinencia cultural o contextualización.

Al producirse un traslado masivo y total de la escuela presencial a formas de operación remota (sea en la forma virtual o a través de la entrega de materiales concretos apoyados por comunicaciones vía celular) se hizo presente un sistema denso y masificado, a la vez que desigual y fragmentado, que resultaba necesario asumir y trabajar en conjunto. La consigna de freno de los procesos de desigualdad como objetivo de la política educativa en el tiempo de emergencia partía de un diagnóstico que apuntaba a lo medular de la problemática social y educativa argentina. Partir de esa premisa suponía la organización de otra agenda en torno a la cuestión educativa y tecnológica. Fue en esa coyuntura que se anunció el Plan Federal de Conectividad Juana Manso, como modo de articular una serie de ele-

1. Este pensamiento tiene como presupuesto la necesidad de que la escuela se ponga al día sin señalar unos parámetros claros. Se trata de adecuarse; pero cabe preguntarse a qué: ¿al «mundo»? ¿A los jóvenes? ¿O a algunos de los usos de las tecnologías digitales? ¿Y qué se entiende por cada uno de estos términos?

mentos que en el pasado se consideraron de manera aislada o separada en líneas y organismos. La necesidad de dotar de conectividad, computadoras, contenidos y capacitación gratuitos, sumada al desarrollo de una plataforma que garantice la existencia de espacios de intercambio al nivel de provincias, escuelas, familias, estudiantes y docentes en los escenarios próximos, muestra la ampliación de la consideración sobre estos temas. Esos propósitos, como decíamos, parten de la idea de un sistema, de la construcción de una red de instituciones, de una organización que busca garantizar mayores niveles de igualdad, llegando a los diferentes territorios y poblaciones.

CUESTIONES EN TENSIÓN

El proceso acelerado de la virtualización de la educación y su devenir hace imperativo trabajar sobre la consideración de diferentes alternativas de futuro, a la vez que resulta clave analizar las reconsideraciones que sobre algunos elementos tradicionales del quehacer educacional se fueron realizando en este tiempo.

En relación con el primer aspecto, resulta clave partir de la posibilidad de diversos escenarios para el tiempo próximo. No existen seguridades en cuanto al rostro que asumirá la dinámica del llamado «día después de la pandemia». El enunciado de una «nueva normalidad» actúa como ansiolítico social, aunque no se sabe a ciencia cierta si esa realidad, con cierto equilibrio, con rutinas estabilizadas, con un retorno a la actividad previa, será posible; no solo por las condiciones sociales que quedan como lastre de la emergencia, sino por la posibilidad de nuevos rebrotes de este virus o de otros que pudieran expandirse.

En relación con lo segundo, sobre la base de la experiencia difícil y compleja en la que estamos inmersos, los elementos que configuran la educación se van reconsiderando.

En primer término, habría que destacar el lugar de la escuela en el espacio social con su función ordenadora de la vida cotidiana. Junto con ello apareció con mayor claridad su papel en la socialización de los niños, niñas y adolescentes, tanto en sus relaciones con el mundo adulto como entre pares. El encuentro, el diálogo, la forja de un ámbito de trabajo y convivencia aparecen como experiencias solo posibles con el funcionamiento regular presencial de las escuelas. A ello se agregaba la importancia o el significado de la escuela como uno de los últimos reductos de lo público, potenciado por su presencia molecular en el territorio nacional. Esto podría sintetizarse en la idea de la escuela como espacio de experiencias de lo común.

En segundo lugar, fue subrayado el lugar imprescindible de los educadores como orientadores, guías, acompañantes en los procesos de formación. La *domestización* del trabajo escolar llevó a otro compromiso por parte de padres y madres. Esa experiencia en el acompañamiento de los estudiantes produjo un efecto de revalorización del papel de los docentes en procesos básicos o elementales de su trabajo: la explicación, la organización de las tareas, la misma correc-

ción de trabajos que permite aprender de la experiencia acumulada. La demanda por una mayor presencia de los docentes en los circuitos de mayor conectividad mediante clases sincrónicas fue un signo de ese mismo proceso, sin desconocer sus contradicciones. Esta recuperación del papel docente en los procesos de transmisión, aun cuando pudiera estar expresado en modalidades tradicionales de operación todavía mediados por la tecnología, cuestionaba algunas de las propuestas tecnologicistas que postulaban la autoformación, el navegacionismo espontáneo de los «nativos digitales» o la formación en plataformas automatizadas a la medida de las necesidades del estudiante.

La tercera cuestión, promovida por el nuevo contexto de la emergencia y esa recuperación del papel docente en los procesos de formación en la red, se relaciona con la inclusión de la discusión sobre las condiciones del trabajo docente en estos nuevos ámbitos de intervención. El teletrabajo docente implicó la necesidad de fijar horarios o limitar los excesos de demandas de tipo administrativo a la vez que se plantearon demandas de preparación en el campo de las tecnologías por parte de los sindicatos. Las principales representaciones gremiales pasaron a considerar la temática organizando encuestas entre los docentes para identificar de modo directo situaciones sociales, laborales (cargas horarias, estrés, entre otros aspectos), los usos realizados, las dificultades y las necesidades de formación emergentes. Las prácticas extendidas en el sistema educativo, la inclusión en el ámbito de la paritaria y la reconsideración de estas problemáticas en la agenda pública llevó a un desplazamiento en el discurso público en relación con las tecnologías digitales.

El cuarto elemento refiere a la resignificación del papel del Estado en el contexto de la pandemia. Su lugar como orientador, dador de sentido de unidad ante el marasmo, resultó potenciado en la coyuntura. La producción de materiales y contenidos en diferentes formatos para el conjunto del sistema lo reafirmó en ese espacio de generación de lineamientos comunes y lugar de encuentro y acuerdos entre las provincias. Junto con ello apareció una responsabilidad mayor ante los procesos de desigualdad que la emergencia puso en evidencia con mayor claridad. También en el diálogo con las organizaciones gremiales en el espacio paritario. Así, el Estado, en sus diferentes instancias, sale como un actor fortalecido o por lo menos más demandado que en la situación previa.

En el nuevo contexto parece existir consenso, entonces, en relación a una serie de cuestiones que tendrán otro peso en la situación posterior a la pandemia. Un mayor protagonismo del Estado, no solamente en Argentina, sino en todo el mundo. La validez de la forma escolar para garantizar una formación para la convivencia, la apropiación de conocimientos y la habilitación de futuros distintos para los estudiantes. El factor docente, con sus representaciones, claves en el proceso para dar continuidad a las acciones educativas, aparece dotado de una fortaleza mayor.

De manera simultánea, se identifican otros puntos emergentes: las intervenciones estatales se reorientan, la agenda paritaria se complejiza; la forma escolar no permanecerá idéntica en los escenarios variables que se aproximan ni el papel de los educadores será el mismo.

INTERROGANTES DE UN TIEMPO INCONCLUSO

Con la perspectiva del regreso a los establecimientos, nos interrogamos en torno a la nueva institucionalidad que asumirán las escuelas tras el proceso forzoso por el que han pasado y los diferentes arreglos institucionales para dar seguimiento a sus acciones.

Queremos reflexionar sobre las distintas opciones emergentes para las escuelas en el marco de la transición que se abre con las medidas de finalización del confinamiento. Van apareciendo algunos elementos.

Una consideración general refiere a la diversidad de alternativas a aplicar para el funcionamiento de las instituciones conforme a sus características, los territorios y las fases sanitarias. Esa diversidad se dará no solo por las huellas previas de las culturas institucionales, sino también por las decisiones que vayan tomando en relación con su organización y al papel de las tecnologías digitales en ese proceso.

En ese marco conviene preguntarse: ¿a qué escuelas volveremos cuando las condiciones lo permitan? ¿Serán las mismas, estarán alteradas por la emergencia o aparecerán nuevas alternativas? El ejercicio propuesto implica pensar las escuelas emergentes de la crisis sanitaria.

Ello supone, en primer término, trabajar sobre los escenarios posibles de desenvolvimiento que hoy determinan la posibilidad o no del acto escolar presencial. En segundo lugar, requiere analizar diferentes alternativas basadas en esos escenarios. Por último, implica poner en movimiento una serie de variables para garantizar las condiciones de desarrollo de otra escuela.

Como habrá quedado claro en este desarrollo, nuestro trayecto deja de lado, de manera intencional, las propuestas de apocalípticos digitalistas que postulan el «solucionismo tecnológico» con el reemplazo mecánico y automático de las escuelas y docentes por plataformas de instrucción autoasistidas; y también las de los integrados letrados nostálgicos de la modernidad ilustrada en sus formas puras e incontaminadas.

En nuestro desarrollo seguimos otra opción: aquella que explora las mixturas, combinaciones, modos de ensamble de diferentes tecnologías y actores (escuelas, tecnologías digitales y prácticas) en un proceso que tiene como finalidad y sentido la transmisión intergeneracional de un legado cultural considerado fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

ESCENARIOS

Un primer campo de definición se liga a los posibles escenarios de desenvolvimiento de lo social en el tiempo próximo. Resulta estratégico imaginar un perfil de escuela para escenarios cambiantes, ya que, según los analistas, podemos marchar hacia la pospandemia imaginada como «nueva normalidad», la intermitencia con momentos de estabilización seguidos de rebrotes epidémicos o la emergencia permanente signada por la crisis continua.

Las primeras aproximaciones al tema presentan el escenario como homogéneo y lineal: volveremos a las escuelas de ayer, a la presencialidad, a una «nueva normalidad». Para otros, nada indica que no puedan volver situaciones de emergencia sanitaria o interrupciones de clases por otros fenómenos. Por último, los diagnósticos catastrofistas se inclinan a señalar que entramos a un régimen en el que la regla será la excepción; esto asociado a y potenciado por las características de la volatilidad del modelo de desarrollo productivo del capitalismo contemporáneo.

La alternativa propuesta explora la hipótesis de una variabilidad de escenarios y el armado de una fórmula flexible de atención a esas situaciones. Se trata de preparar a escuelas, docentes y familias para una opción que integra lo presencial y lo remoto y cambia las ecuaciones de manera constante entre la escuela física y lo virtual.

Esta conjetura reside en un legado de la emergencia en curso: la sociedad demandó la continuidad de los servicios educativos, transmutándolos en sus modalidades y sentidos. La educación, sin decirlo, fue considerada servicio esencial y de interés público de primer orden. Ese consenso lleva a la necesidad de garantizar la «continuidad pedagógica» no solo por una perspectiva fundada en los derechos de los estudiantes sino también en una cuestión de organización y cohesión social que trasciende el proceso de trabajo de las comunidades educativas, ahora puestas a trabajar de manera remota.

En este ejercicio, se sugiere la importancia de la ocasión para introducir o estabilizar cambios recientes teniendo en cuenta la desarticulación de los modos de funcionamiento, rutinas y rigideces de la modalidad anterior. No se trata de seguir una estrategia de «shock», como pregonan los profetas de la tecnología, «a los palos», sino de transitar una ocasión en la que muchos de los pilares y certidumbres de las rutinas habituales se han puesto en debate y abren otras opciones de organización de los tiempos, espacios y contenidos educativos.

OPCIONES

Para ir preparando la «vuelta al colegio» van apareciendo algunas ideas o categorizaciones que buscan darle cierto sentido al proceso. Son los primeros intentos de nominar situaciones de alta indeterminación. Muchas de ellas nacen a partir del recorrido de este tiempo. De manera rápida se van instalando como conceptos. Por su origen y provisionalidad, resulta importante analizarlas y problematizarlas. Ello resulta fundamental para sacar todas las implicancias de su enunciado y para que no suceda, como muchas otras veces en el pasado, que se convierten en conceptos estelares pero que pierden filo y eficacia con su uso repetido.

La primera definición refiere a la *educación dual o de alternancia*. La categorización nace de la imposibilidad de ocupar las instalaciones escolares a tiempo completo con todos los estudiantes a partir de las disposiciones de or-

den sanitario con el distanciamiento social. Queda claro que las escuelas no fueron pensadas desde su arquitectura ni como espacios abiertos ni para el armado de grupos diversos. Al contrario, su esquema disciplinario (control de la población por su disposición en el territorio) y panóptico ha durado en el tiempo, configurando una gramática escolar difícil de romper. Esta denominación, si la referimos entonces a su génesis, no responde a la idea de contar con una educación presencial aumentada por las posibilidades que brinda el entorno virtual sino, más bien, de recurrir a él por una necesidad, una limitación o determinación del espacio físico.

Otra categorización que avanza hacia otro proceso, quizá un poco más clara, es la de *educación bimodal*. Refiere al tipo de escuelas emergentes como consecuencia de la pandemia. En este registro se parte de un saber acumulado, aunque de manera accidentada, en el proceso de educación remota a distancia. La idea que preside este uso es la siguiente: «las tecnologías digitales vinieron para quedarse». A partir de esta constatación o conclusión, el diseño de las escuelas que nacen de la reconfiguración del sistema educativo y de un cambio de su morfología lleva a plantear el funcionamiento bajo modalidad presencial y virtual.

Existente en el lenguaje analógico y postulada como alternativa por quienes pujaban por la introducción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo formal, aparece de nuevo la idea de una *educación híbrida*. La idea de *blend*, mezcla, combinación original aparece así en el horizonte combinando elementos de la escuela de base física o presencial con acciones en la virtualidad. Aquí se inscriben los intentos de trabajar con aulas virtuales que, de todos modos, reposan sobre una estructura de base presencial.

Quienes postulan un proceso de digitalización más claro, preciso, intencional, hablan de una *educación aumentada* a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC. No se trata del reemplazo del modo presencial sino de una complementación cualitativamente distinta. Es a través de las tecnologías digitales que se lograrían procesos extendidos o expandidos de formación. Desde el aprendizaje invisible a retraducir y problematizar en el ámbito escolar hasta las ideas de aprendizaje a lo «ancho de la vida» validando conocimientos de otros espacios sociales, van abriéndose nuevos horizontes a la tarea educativa. Ello se potencia con los recursos audiovisuales o el uso de dispositivos más complejos en el entorno digital. Cercano a este registro, aunque más vinculado a los procesos concretos de enseñanza, aparece la idea de una *educación enriquecida* por la incorporación de objetos digitales de enseñanza o el planteo de otro tipo de secuencias en el proceso.

También se plantea la *multimodalidad*, que combina prácticas de oralidad, escritura y virtualidad aplicadas a espacios familiares, público-sociales, escolares y de la red como ámbitos de experiencia para ser tomados como parte de la formación. El ordenador en este caso es el proyecto intencional de transmisión del legado intergeneracional mediante distintas mediaciones tecnológicas y diversos ámbitos de experiencia.

MAPAS Y TRANSFORMACIONES

En cada territorio concreto se tomarán determinaciones conforme a las posibilidades y variables en juego. Ello habilitará distintos modos de habitar la escuela en el tiempo inmediato posterior a la salida de la crisis. Pero ello no diseñará ni determinará el rostro futuro de la escuela.

Ese conjunto de determinaciones, muchas veces restringidas a lo sanitario, no consideran las posibilidades inmediatas de mejorar los aprendizajes a partir del uso de la continuidad tecnológica en el ámbito hogareño o en otros lugares públicos ni en cuanto al diseño de una propuesta integrada de la modalidad presencial con la virtual.

Es decir, el proceso de vuelta a clases no puede limitarse a la toma de determinaciones sanitarias o espaciales, aun cuando ellas son imprescindibles. Conviene ir más allá. El lado productivo de la crisis sanitaria arroja una serie de nuevas prácticas que deben ser sistematizadas y potenciadas en proyectos y dispositivos concretos de trabajo. Las escuelas han traspasado la prueba de la dificultad. Han desplegado estrategias diversificadas con las tecnologías disponibles en cada circuito. Esa energía creativa debe ser aprovechada como impulso para desplegar otra escuela.

TRANSICIONES

Queremos imaginarnos escuelas que se preparan para poner en marcha sus dispositivos para el trabajo en escenarios variables o alternos. Queremos pensar escuelas que amplían sus horizontes de expectativas en cuanto a la transmisión, aprovechando las oportunidades otorgadas por la digitalización.

Partimos de una mirada crítica de las prácticas establecidas en la modalidad presencial previa. Y ello habilita una pregunta: ¿cuáles serían los cambios, modificaciones o alteraciones a realizar en relación al modo presencial para lograr esa otra escuela preparada para diversos escenarios y aumentada en cuanto a su capacidad de transmisión?

En otras ocasiones hemos usado la idea de transición para hablar de las mutaciones de la escuela moderna (cfr. Dussel y Pulfer, 2018) y que nos sirve para pensar el proceso que conduce a las escuelas *por venir*. Se trata de un tránsito. De un camino a recorrer. De un paso. Ello supone una serie de transformaciones simultáneas en distintos campos: no es un derrotero lineal ni simple. La escuela heredada de la modernidad giraba en torno al uso exclusivo y a la autosuficiencia edilicia. Ante las demandas del distanciamiento social estos espacios quedan escasos o limitados y las escuelas deben profundizar su vínculo con otros espacios sociales. Entre las alternativas sugeridas aparece la del uso de otros espacios públicos o de instituciones sociales de la comunidad: clubes, asociaciones de vecinos, centros culturales, iglesias, entre otros, pasan a convertirse en lugares de proyección para las actividades educativas. Estamos en el tránsito de una escuela más conectada a su entorno, integrada en la vida social, usando intensivamente otros espacios.

La escuela de la modernidad sólida desarrolló sus acciones sobre la base de una lógica y rutina, «una performance ritual» de la presencia física. La asistencia al establecimiento resultaba un requisito ineludible de la promoción. Incluso cuando irrumpieron distintas tecnologías de la comunicación y cuando las escuelas incorporaron a sus programas las TIC, las acciones virtuales fueron limitadas. La crisis sanitaria «empujó» a ciertas prácticas de educación remota de manera acelerada, sin responder a algo reflexionado, definido y estudiado previamente. La interrupción del encuentro físico en sede escolar llevó a una gama de fórmulas diferenciadas. Tras la experiencia, y teniendo en cuenta la posibilidad de escenarios variables, las escuelas presenciales tienen el desafío de transformarse en híbridas, duales o bimodales. Esto no supone simplemente que los alumnos estarán menos tiempo físico en las escuelas y que ello será reemplazado o compensado por la «virtualidad». Para esta transición resulta necesaria una planificación, un trabajo intencional de transmisión. Estas aplicaciones, en los primeros ensayos, implicarán más tiempo de preparación por parte de los docentes.

También supone el trabajo con otros. La idea del docente como dueño del «tiempo» escolar en su propia «aula con muros», que ya venía erosionada, ha sido derribada por las circunstancias. Hace tiempo viene planteándose la necesidad de proyectos integrados de trabajo por equipos docentes. Se trata de la construcción de un profesionalismo colectivo que estudia, contextualiza y propone conjuntamente los desafíos cognitivos a los estudiantes. Esta idea de trabajo común se ve estimulada por la actual configuración de las sociedades en red, mediante conexiones rápidas de informaciones y posibilidades de trabajo remoto cooperativo.

El proceso que estamos describiendo es el que lleva de la educación remota de emergencia a la formación virtual intencional. La primera se caracteriza, como quieren expresar sus mismos términos, por ser una situación no deseada, no buscada. Ello se vio en algunos términos que circularon cuando se desató la pandemia: «nos expulsaron de las escuelas», «se impuso la virtualidad». También en el impulso de hacer en la virtualidad de emergencia un «como si» (como si estuviéramos físicamente, como si nada hubiera pasado). Otro es el planteo cuando se toma la determinación de ir hacia la bimodalidad con todas sus implicancias. Supone programar, identificar recursos, proponer actividades que superen la mera búsqueda de información. También requiere realizar encuentros virtuales con el conjunto o grupos de alumnos según diferentes planteos pedagógicos, intereses, motivaciones o consignas diferenciadas de trabajo.

El regreso al uso de las escuelas como espacios físicos impone una modificación de la ecología del aula, no solo por las debidas distancias sino por el tipo de tecnologías a privilegiar en el trabajo. En condiciones de alta disposición de recursos o contando con dotaciones previas se comienza a hablar de un tránsito del aula tradicional (de tiza y pizarrón) al hiperaula, dotada de toda clase de posibilidades y que actúa como base del trabajo del grupo y de cada uno.

Existe otro tránsito que afecta la realidad de los alumnos. En este tiempo traumático resultará fundamental el trabajo sobre la construcción de lo común, el fortalecimiento del diálogo y la conversación colectiva, la recuperación de las ex-

periencias personales y familiares. Será también el momento de considerar situaciones y trayectorias particulares de quienes no estuvieron conectados a los circuitos de «continuidad pedagógica» o lo estuvieron débilmente. En determinados escenarios significará la identificación de quienes no regresaron a las aulas.

Un elemento que podemos evaluar como productivo tiene que ver con la organización de los tiempos escolares, que lleva a modificar la disposición lineal y regular, cíclica y repetitiva. En este caso es posible que pasemos a otro ordenamiento del tiempo en el que puede haber secuencias organizadas que alternen momentos en el ámbito escolar y en lugares públicos combinados con el hogar. Esas disposiciones se vinculan a la programación de actividades presenciales y virtuales como un conjunto sistemático, con cierta articulación, con diversificación de actividades, con un papel docente relacionado a la orientación y la problematización, con prácticas claras que establezcan cierta rutina para los estudiantes, que es lo que produce procesos de aprendizaje y subjetivación cultural (en términos de hábitos, modos de vida, *ethos*).

La implicación y afectación de los espacios ya fue referida, por las cuestiones anteriormente expresadas, aunque hay otros aspectos que tienen que ver con la vida cotidiana que también sufrirán trastrocamientos. Se trata de la adecuación de distintos lugares de las instituciones educativas para facilitar desdobles, agrupamientos, movimientos, etc. Afecta los modos de vinculación, la convivencia diaria, con sus momentos reglados de clase y recreo. Supone otra organización de la actividad recreativa y física.

Otra esfera refiere a los contenidos. La situación implicará adecuaciones curriculares realizando una selección de los ejes significativos a trabajar. En un primer momento, casi con seguridad, habrá un tiempo de recuperación de lo realizado a la distancia, para pasar luego a una proyección secuenciada mirando hacia el ciclo 2021.

Otro aspecto involucra a las modalidades de evaluación y acreditación, incluyendo cierta flexibilidad y articulación con el ciclo siguiente, tal como fue planteado en los documentos aprobados por el Consejo Federal de Educación.

Por último, y como ya fuera anticipado, este cambio supone también la recuperación de estudiantes que hayan abandonado o hayan quedado débilmente conectados con los espacios escolares y el diseño de programas de trabajo para acelerar aprendizajes, el reagrupamiento de los estudiantes conforme a niveles de trabajo alcanzados durante la crisis o el desarrollo de propuestas personalizadas para intensificar procesos de trabajo.

FOCOS Y LÍNEAS DE AVANCE EN LA TRANSICIÓN

Más allá de las medidas de orden sanitario y de infraestructura, para dar pasos ciertos en este proceso de transición hacia nuevas instituciones resulta fundamental trabajar sobre una serie de planos simultáneos.

La pandemia, con sus efectos de encierro, dejará rastros en el estado anímico y afectivo de docentes y alumnos. La atención al cuidado emocional, la posibi-

lidad de conversar y poner en palabras en grupos más amplios que los de base familiar, demandará procesos prolongados que van más allá de los contenidos de tipo escolar. Ello abrirá a nuevos intercambios y conocimientos entre los grupos, a la vez que requerirá de intervenciones y orientaciones de los profesionales especializados.

El tránsito hacia la nueva forma escolar exige sistematizar, fortalecer, darle solidez a la formación permanente del profesorado que se ha visto confrontado con el uso de las tecnologías de la manera que podía, en muchos casos con preparación previa en el uso de algunas herramientas y también descubriendo muchas otras. Será el momento de escalar en el uso y en la producción de los materiales. La organización de propuestas formativas situadas para las escuelas emergentes tendría que incluir también la formación en tecnologías digitales específicas para docentes y directivos de escuelas en marcha hacia la bimodalidad.

Si bien hemos ido considerando los elementos y características de la escuela que adviene, no hemos incluido cuestiones referidas a la política pública educativa. De su intervención dependen la distribución igualitaria de equipos y de conectividad, la existencia de repositorios públicos gratuitos de recursos y materiales de distintos tipos para organizar las secuencias de trabajo así como de plataformas que faciliten el trabajo del equipo profesional de docentes a nivel de cada escuela y, como fue señalado en el párrafo anterior, la promoción de propuestas formativas adecuadas para los distintos actores del sistema educativo, incluyendo a las herramientas digitales.

CONSIDERACIONES FINALES

La combinación de escenarios, así como las alternativas de escuela, aparecen en el horizonte del debate educativo con miras al futuro. Esas opciones deben ser interrelacionadas con las formas sociales y la intervención estatal en la cuestión en un marco más general. El debate educativo actual tiene como telón de fondo las formas de construcción de igualdad y de lo común en las sociedades del capitalismo informacional. En esa aproximación aparecen distintos posicionamientos.

Existen quienes, bajo la idea de desestatización de la educación, eliminan el papel de la política pública como mecanismo de igualación y garantía de lo público común. De ese modo trasladan la responsabilidad sobre esos procesos, en primer término, a las escuelas y a los educadores y, en segundo, a los sujetos mismos. Bajo un discurso societalista, dejan a las escuelas libradas a su propia fuerza, que será ordenada por el devenir tecnológico; en definitiva, por el mercado. Coinciden de ese modo con las posiciones de las denominadas empresas «edTech», que promueven plataformas para la educación virtual que combinan diferentes usos de inteligencia artificial, llegando a la posibilidad de «medir capacidades» y emocionalidades de cada alumno para detectar sus «necesidades» educativas.

Existen otras posiciones que afirman el papel del Estado, presentado como una potencia actuante en un sentido finalista de justicia reparadora y distributiva

en todas sus intervenciones. Esto resulta una abstracción ahistórica, una idea absoluta que desatiende a la realidad de los efectos concretos de las intervenciones estatales en los procesos sociales.

Aproximaciones más complejas indican la necesidad de otra manera de relacionar a los actores sociales e institucionales, al Estado y a las tecnologías, teniendo en cuenta el despliegue de la subjetividad propia de los actores, intervenciones selectivas y estratégicas del Estado, con inversiones necesarias en el campo tecnológico atendiendo a demandas concretas y situadas. Esta opción supone tecnologías que deben ser desarrolladas y apropiadas para los propios usos. Esta perspectiva implica una invención sobre contenidos pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de plataformas de carácter público y el despliegue de portales colaborativos con recursos compartidos. Requiere, desde ya, de un colectivo docente dispuesto a explorar, a hacer, a inventar caminos nuevos y de un campo pedagógico comprometido con pensar este tiempo y construir otros futuros.

BIBLIOGRAFÍA

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío

2020a «La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha», en *Análisis Carolina*, 30 de junio. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf> [Consultado el 31 de julio de 2020].

2020b *La escuela de pasado mañana. Notas sobre educación y emergencia sanitaria*, documento de trabajo PICTO-UNIFE.

Dussel, Inés y Pulfer, Darío

2016 «El futuro de las escuelas en el mundo digital (I)», en *EDUforics*, 2 de diciembre. <http://www.eduforics.com/es/futuro-las-escuelas-mundo-digital-i/> [Consultado el 31 de julio de 2020].

2018 «La escuela: líquida o liquidada?», en *EDUforics*, 5 de abril. <http://www.eduforics.com/es/la-escuela-liquida-liquidada> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Echeverría, Javier

2013 «Evaluar las innovaciones y su difusión social», en *Isegoría*, n° 48, enero-junio, pp. 173-184. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.048.09> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Morozov, Evgeny

2016 *La locura del solucionismo tecnológico*, Buenos Aires, Katz-Capital Intelectual.

Rancière, Jacques

1996 *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.

COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

La colección *Políticas educativas* se presenta como plataforma de textos ubicados en una zona de frontera entre los debates propios de la gestión pública, las discusiones que se dan dentro del ámbito escolar y las preocupaciones que tienen eco en la sociedad en general, muchas veces a través del filtro de los medios de comunicación. En ese sentido, esta colección se adentra en la dimensión política de las formas de transmisión del conocimiento y la construcción ciudadana, así como en los perfiles de las instituciones educativas de nuestro tiempo, para desde allí indagar en sus efectos emergentes y aventurarse en los aún desconocidos.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Diego Rosemberg (selección) | La educación en debate

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria (compiladoras) | Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Daniel Lauria | La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005
De la crisis a la gobernabilidad
Presentación de Mario Oporto

Marcelo Krichesky (compilador) | Derecho a la educación y pedagogías
Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI

Adriana Puiggrós | La escuela, plataforma de la patria

Esta obra viene a dar cuenta de un proceso actual: los efectos de la pandemia en la educación. En un plural abanico de perspectivas, el texto busca captar fenómenos en pleno desarrollo, proponiendo una mirada histórica que recupera situaciones del pasado argentino que supusieron interrupciones de la cotidianeidad escolar. Se incluyen perspectivas epocales en distintos niveles; la situación de la mujer y las políticas de cuidado; el lugar de la tecnología en la sociedad y sus impactos en el ámbito educacional. Se presentan análisis del funcionamiento del sistema educativo, en sus diferentes niveles y atendiendo a viejas y nuevas desigualdades. Otros trabajos exploran la situación de los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas, ya sea desde la crónica, la reflexión sobre la práctica o la conceptualización. En el cierre se presentan líneas de análisis sobre el futuro próximo, basadas en distintos escenarios y atendiendo a las configuraciones emergentes en la relación entre sociedad, tecnologías, escuelas y Estado. Documento de la crisis, mirada de especialistas, análisis situado y crítico de los procesos educativos contemporáneos, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* constituye un material rico y matizado dirigido a decisores, especialistas y docentes comprometidos en la tarea cotidiana. En un tiempo de espera activa, especie de interrupción, pausa o aplicación de freno de emergencia, conviene discutir los rasgos de la escuela por venir.

U: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

