



EscriVid ²⁰/₂₀

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s).

EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1614-6

1. Pandemias. 2. Aislamiento Social. 3. Ciencias Sociales. I. Vega, Paula. II. Reinoso, Guadalupe, comp. III. Vaggione, Alicia, comp. CDD 303.48

Publicado por el Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina

1° Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de tapa y portadas interiores: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Corrección de contenidos: Florencia Colombetti y Lucía Bima



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

EscriVid 2020

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s)

Compiladoras:

Guadalupe Reinoso

Alicia Vaggione

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba



A la intemperie de lo que nos acontece


*Reflexiones, búsquedas y
preguntas en torno a lo educativo*

*Gabriel Armando Nieve**

La oportunidad

Transitamos un tiempo de oportunidad para pensar nuevas ideas sobre *lo educativo*. Quizás, sea necesario no volver a ser como antes, sin embargo, tampoco podemos acostumbrarnos a la virtualización

* Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y ayudante alumno de los espacios curriculares Teorías del Crecimiento y Desarrollo y del Curso de Nivelación de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).

 gabriel.nieve_09@mi.unc.edu.ar

de los procesos formativos, puesto que está en juego lo humano de un fenómeno social, subjetivo e intersubjetivo. Este está situado en un avanzado modo de producción capitalista que sirve de lienzo para ilustrar escenarios de retroceso, exclusión y discriminación debido a los efectos devastadores de una ética del mercado que se impone de forma implacable según sus propias lógicas de funcionamiento; una lógica que deja varado a lo educativo a la intemperie de lo que acontece.

Nos contextualizamos

No existe acción humana libre de contexto; las interacciones son socio-histórico-geográfico-políticas están de alguna manera culturalmente fechadas, situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas, podríamos decir, en una relación dialéctica de texto y contexto. Un texto (como objeto, hecho o situación) es en sí mismo producto y productor de contexto.

(Mercado, 2015, pp. 4-5)

Es curiosa la manera en la cual uno se plantea preguntas y se permite cuestionar el mundo habitual. La abstracción, generalmente, emerge con el solo hecho de detenernos a realizar una observación, un pensamiento o una mirada a la realidad y se puede descubrir que aquello familiar posee características indiscretas. Al parecer, hoy, lo familiar son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos de aprendizaje y de enseñanza mediados de manera interpersonal. No considero que sea el momento adecuado para hacer juicios de valor sobre esta mediación en un contexto de aislamiento, ya que, como afirma Sabulsky (2020), seguir educando a supuesto de las tecnologías en tanto mediadoras de la enseñanza como única posibilidad de sostenerla, es una forma para pensar la continuidad pedagógica.

Después de todo, atravesamos un momento histórico a nivel mundial, la pandemia por el COVID-19, un nuevo virus que era desconocido antes de que estallara el brote en la ciudad de Wuhan, China, a finales de diciembre de 2019. El coronavirus sigue afectando a muchos países del globo y su foco está puesto en América toda. En Argentina, las medidas de prevención adoptadas por el Gobierno nacional llevaron al aislamiento y distanciamiento social. Esto implicó un reacomodamiento de todas las actividades sociales, a fin de evitar el contacto

humano y con ello ralentizar la inevitable propagación del virus. Sin embargo, el confinamiento de las personas no detuvo el desarrollo de algunas tareas habituales.

En estas condiciones, los sistemas educativos, escolar y universitario, se vieron obligados a abandonar provisoriamente su carácter presencial e iniciar un proceso migratorio hacia la virtualidad. Por lo tanto, aquellos espacios que habitábamos con otros fines, como el descanso, el encuentro, el entrenamiento, en suma, significantes en torno al hogar, mutaron para convertirse en una oficina, un aula o en una sala de reuniones. Este paisaje quizás plantea una inevitable escisión de fronteras entre lo escolar y lo familiar. Nos lleva a apretar el freno de emergencia, observar la situación y hacernos preguntas.

Posiciones orientadoras

En un principio, sería pertinente posicionarnos desde un enfoque teórico, político y ético de la educación. Para esta oportunidad, partiremos de una pedagogía crítica que entiende la educación como “formación del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción (...) una forma de política cultural y de producción de sentidos en diversos espacios” (Rigal, 2011, pp. 40-41). Se trata de una búsqueda que lleva a preguntarse sobre los agentes que intervienen en la práctica educativa; una búsqueda para que, al enseñar y al aprender, los sujetos de la educación se tornen más conscientes del mundo en el que viven y más deseosos de transformarlo. Una búsqueda implica un desafío.

En este caso, el desafío es mantener *las redes de las escuelas*, aunque no nos podamos ver en las aulas, por eso la búsqueda se centrará en sostener los vínculos entre estudiantes, docentes, escuelas y familias; en poder llegar, por ejemplo, al rincón más lejano de la puna jujeña, por medio de una radio y para dar continuidad a los procesos educativos. Implica, decididamente, trabajar en los límites de las posibilidades, aunque las condiciones no estén dadas. No obstante, una idea esperanzadora es recordar que no estamos en el mundo como seres determinados, sino que debemos hacer nuestra presencia en y con el mundo y con otros. Una “presencia que se piensa en sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que

hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe” (Freire, 1997, p. 20), en una oportunidad, para la reflexión pedagógica, aquella que permite el desarrollo de una percepción como sujetos del proceso educativo, unido a los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, así como a problemáticas que pueden ser trabajadas cotidianamente en la realidad educativa.

Desde esta pedagogía crítica, debemos realizarnos las preguntas necesarias para entender aquello que nos sucede, ensayar sobre los sentidos y significados de mantener las instituciones educativas abiertas, aunque el espacio físico esté inhabilitado. ¿Desde dónde se situaron las instituciones para sostener la escolaridad? Debemos ensayar teniendo en cuenta la subjetividad docente y estudiantil en clave *nuestroamericana*, porque la “producción de subjetividad es del orden político e histórico; tiene que ver con el modo en el cual cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia” (Bleichmar, 2009, p. 33). ¿Cómo se complejizó la subjetividad docente? ¿De qué modo se habilitó el recibimiento a los nuevos en el mundo?

Este freno de emergencia, esa presencia que debemos asumir, nos permitirá esbozar algunas ideas sobre la educación, sobre lo que le sucede a le educadore, le educande o a su vínculo, si es que este puede acontecer. En efecto, escri(vid)remos sobre el trabajo y la travesía de enseñar y de aprender textualizados por el confinamiento y el distanciamiento social. ¿Cómo se configuró la educación en tiempos de pandemia?

Enseñanza, instituciones educativas y mediación

La educación organizada de manera sistemática, es decir, como sistema de Estado nos remite de una u otra manera al concepto de enseñanza. En ella, reconocemos dos dimensiones constitutivas en permanente relación, no dicotómicas. En primer lugar, la enseñanza como un proceso interactivo que supone concebir a le docente como une artesane que construye estrategias en el encuentro directo con les educandes (Feld-

man, 2010). En contraste con la enseñanza tradicional normalista, este enfoque implica asumir una mirada sobre los educandos como sujetos sociales, insertos en una trama histórica y partícipes de la construcción del objeto cognoscente. La complejidad de este proceso se desagrega en el marco de los grandes sistemas escolares que suponen su organización institucional en nuestras sociedades. Entonces, en segundo lugar, la enseñanza como un sistema institucional, como una gran organización, en términos de una formación social que lleva a cabo acciones y estructura relaciones y elementos en un espacio-tiempo concreto que tienden al alcance de ciertos objetivos.

La enseñanza se mediatizó en formato virtual. Las escuelas, las universidades, los institutos de formación docente, los trabajos y las familias, podemos decir con cierto riesgo de caer en generalizaciones, trasladaron casi todas sus prácticas a la mediación a través de pantallas. Esa migración a la virtualidad, desafortunadamente, también afectó a quienes no tenían el boleto para abordar ese viaje transdimensional y quedaron excluidos. Pues, se encriptaron otras lógicas, se reconfiguró la forma de desplegar sus actividades, el orden de los tiempos y, como mencionamos anteriormente, las fronteras entre los espacios. En fin, se reestructuró el entramado institucional y su relación con el medio. En ese sentido, específicamente las instituciones educativas llevaron a cabo un movimiento en ese “mundo simbólico en parte consciente, en parte acción inconsciente, en el que el sujeto humano ‘encuentra’ orientación para entender y decodificar la realidad social” (Fernández y Ruiz Velasco, 1997, p. 15).

La práctica de enseñar fue y está siendo desarrollada de manera diversa en los diferentes niveles, por eso, a continuación, presentamos algunas impresiones sobre los elementos que se pusieron en jaque.

El medio: tecnologías virtuales

La *práctica docente* es un proceso complejo, polifacético, multidimensional y está inscripta en una trama sociohistórica (Edelstein, 1996 y 2011; Camilloni, 2007). Dicha complejidad se redobla en un contexto de aulas físicamente vacías. Las prácticas de enseñanza se tienen que transformar respecto de su abordaje tradicional y, en los docentes, adoptar y adaptarse a una nueva modalidad, la virtualidad. Si bien, po-

demos reconocer, en las ofertas de educación a distancia, experiencias de asimilación de contenidos mediada por entornos virtuales, la experiencia de la escuela en casa solo es experimentada en casos particulares, como los son las modalidades de escolaridad hospitalaria. Entonces, para seguir garantizando el derecho a la educación, los docentes debieron sostener los procesos pedagógicos desde la incorporación de las tecnologías virtuales. Es decir, la socialización secundaria y la mediación que realizan las instituciones educativas en clave de interiorización de formas de comportamiento y distribución del conocimiento fueron atravesadas obligatoriamente por las TICs. Por ello, para seguir profundizando esta temática cabe la pregunta: ¿qué son las TICs?

Hasta ahora, las “máquinas de la revolución industrial automatizaron el trabajo humano, mientras que los algoritmos de la revolución digital nos asisten en el conocimiento” (Bunz, 2017, p. 14). En ese sentido, la globalización económica y cultural, la velocidad de generación y transmisión de la información, la ruptura de los conceptos tradicionales de espacio y tiempo configuran un nuevo entramado sociocomunicativo y crean un nuevo ecosistema informativo. En este escenario, las TICs son todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos. A su vez, según Shirky (2012), conviven, por un lado, las tecnologías tradicionales como la radio o los ordenadores portátiles que favorecen un uso individual y, por otro, las tecnologías sociales, que son “todos los medios desarrollados en torno al surgimiento de las ciencias de la Informática y que permiten la comunicación e interacción con fines educativos; de manera sincrónica o asincrónica (...) mediante recursos y servicios desde computadoras” (Herrera Batista, 2004, p. 2). Es decir, son una herramienta para la vida cotidiana y en ellas cabe el reconocimiento de una función formativa en los procesos de enseñanza “por cuanto apoyan la presentación de determinados contenidos, lo que puede ayudar a guiar, facilitar y organizar la acción didáctica” (Cabero, 2000, p. 144).

Al mismo tiempo, ayudan a democratizar la información, lo cual en sociedades como las de hoy, donde el mercado y los medios masivos de comunicación intentan monopolizar el discurso público, representa un vehículo para verificar noticias o explorar diversas fuentes. Asimismo, la hiperconectividad en pandemia volvió a poner en evidencia las

condiciones de desigualdad, tanto entre docentes como en les estudiantes. Es decir, la continuidad pedagógica fue solo para algunas, en la medida en que

para los sectores más privilegiados, las plataformas fueron modos de someter la acción de las escuelas a miradas más incisivas, en una especie de panóptico digital exacerbado; para los menos privilegiados, en cambio, supuso una desconexión casi total, con intercambios esporádicos en las redes y con márgenes exiguos para distanciarse de los requerimientos domésticos. (Dussel, 2020, párr. 6)

La enseñanza en pandemia está siendo una experiencia segmentada por aspectos como la clase social, el género, la zona geográfica y la etnia. En este contexto, ¿podemos hablar de aprendizajes? Es posible. Sin embargo, me gustaría dedicarle un apartado a la escolarización. Hablemos de los apoyos por parte del Estado y los discursos que se manejaron en las escuelas.

La pedagogía, las readecuaciones y reestructuraciones

Nos preguntamos por lo que acaso se está desvaneciendo. La irrupción revela lo imprescindible, lo imposible de ser reemplazado. ¿Qué se disipa sin el intercambio cara a cara? ¿Se puede prescindir del diálogo en situación? ¿Qué extrañaremos si falta la pregunta oportuna y su irrupción necesaria, si se esconde el gesto, la sonrisa que acompaña la dura réplica o la mirada que evalúa lo que pasa?

(Cárdenas, 2020, p. 17)

Los establecimientos educativos formales, entre otros horizontes, asumen “la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población” (Terigi, 2004, p. 193). En ese sentido, la escuela se encarga de diversas funciones, entre ellas, la transmisión y la reproducción cultural. Por un lado, la transmisión implica el acceso a conocimientos y prácticas sociales que representan el legado de la humanidad; por el otro, la reproducción se

ejerce en términos de “una violencia simbólica, es decir la inculcación de la arbitrariedad cultural y la imposición del *habitus* —esquemas de percepción internalizados— conforme con el orden de las clases sociales” (Duschatzky, 1999, p. 18). No obstante, esta institución sociohistórica también es

la casa del estudio, un dispositivo material que ofrece a los niños y a los jóvenes lo que es necesario para que puedan estudiar, para que puedan aplicarse con atención, disciplina, perseverancia y celo a ejercitarse en cosas que no están en la casa, ni en la televisión, ni en la plaza, ni en el shopping: a cosas que valen la pena por sí mismas. (Larrosa, 2019, p. 72)

Ciertamente, para que se despliegue este conjunto de fenómenos de reproducción, producción y apropiación, la institución escolar tiene formas estandarizadas y modos de organización particulares de concebir el tiempo y el espacio, la asignación de calificaciones, la construcción del currículum, la división de alumnos en las aulas y las tareas docentes. Esto es la *gramática de la escuela*, parte de su especificidad cultural. De igual importancia, debemos reconocer que, institucionalmente, los actores que la habitan le otorgan diferentes sentidos y significados a la escuela. Por consiguiente, la escuela representa tanto un dispositivo históricamente institucionalizado como un espacio instituyente que “no se limita a reproducir lo que está afuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2006, p. 57).

Ahora bien, en un tiempo de emergencia como el que estamos viviendo, la gramática escolar se hace presente como sinónimo de orden, sin contratiempos y sin divergencias. Influye en la reestructuración de las propuestas pedagógicas y las decisiones didácticas que se tomaron en la virtualidad debido a la coyuntura actual. De aquí podemos analizar dos momentos.

En primer lugar, se trata de un momento caracterizado por la pretensión de trasladar la lógica escolar de la presencialidad al hogar. En marzo-abril, cuando los guardapolvos estaban listos para ser estrenados en el patio o en el aula recién pintada, nos dimos cuenta de que un virus había arribado a nuestro país. Entonces, la gestión de las escuelas debió actuar en la contingencia, proceso que implicó constantes reuniones docentes y la readecuación de la propuesta curricular a través

de diferentes plataformas virtuales. La red social WhatsApp terminó siendo la elegida para sostener la comunicación y el encuentro entre enseñantes y educandos. Durante esta primera etapa, existía la especulación de que el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se iba a extender solo durante el mes de marzo, a más tardar los primeros días de abril, para luego retomar las actividades en las aulas. Sin embargo, aún hoy, nos encontramos esperando el desarrollo de varias vacunas para que ello suceda.

En segundo lugar, fue un momento en el cual se tomó conciencia de la gravedad de la situación y se revisaron las problemáticas que estaban afectando la escolarización de los estudiantes, como cuestiones referidas al acceso a un dispositivo, a una conexión mínima a la red, el desempleo y la supervivencia de las familias, la lejanía del hogar, la carencia de competencias pertinentes para el uso de las TICs. Es decir, condiciones que tienen un impacto sustantivo a la hora de plantear las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, el objetivo que se puso como horizonte fue acompañar a las familias para hacer una actividad que no es su rol, priorizar más el construir un vínculo con los estudiantes y sus familias que el *cumplir con la currícula*. En efecto, resultó más importante lograr la vinculación afectiva con los miembros de la comunidad educativa que conforman la escuela que la acreditación de espacios curriculares.

En paralelo a esta toma de decisiones, los docentes continuaron trabajando, al menos en la mayoría de los establecimientos de educación formal, con el fin de asegurar la continuidad pedagógica. Asegurarla mediante el uso de herramientas que están disponibles para ser utilizadas pero que, quizás, habían pasado por alto: tutoriales, libros o e-books, aulas virtuales, redes sociales y muchos otros recursos que, ante la necesidad de continuar el curso de las clases, se fueron incorporando a las prácticas educativas y configurando, quizás, nuevos modos de enseñar. Es decir, los docentes, interpelados por la situación y, aunque coaccionados por la gramática escolar, se dieron a la búsqueda de alternativas y, por ello, también debieron aprender. Podríamos hablar de un tanteo experimental, condicionado pero llevado a la praxis de manera inmediata: propuestas adaptadas a cada grupo particular de estudiantes que luego eran revisadas para evaluar qué procesos germinaban. Esto supuso un desmantelamiento constante de la construcción

metodológica, donde se problematizó el futuro, teniendo el beneficio de la duda sobre la educación de mañana, pero reflexionando sobre las experiencias pertinentes en las escuelas, los saberes prioritarios en la formación docente y el seguimiento de las trayectorias universitarias.

Cabe mencionar que la nación y las provincias generaron sus ayudas virtuales para *seguir educando*. En el Noroeste argentino, por ejemplo, los sitios web de los ministerios de educación presentaron sus plataformas para el apoyo escolar, poniendo a disposición los cuadernos de grados, contenidos de diversas fuentes, ejercicios, resúmenes y material audiovisual. Así, “Seguimos aprendiendo” (Santiago del Estero), ya que, “Estamos en la escuela” (La Rioja), es decir, “Conectate con la escuela” (Tucumán), “Mi escuela” (Salta), pero para “Aprender en Casa”. En las distintas formas de decir lo mismo, se reconoce el esfuerzo por garantizar condiciones para la tarea de enseñar y de aprender, pero al mismo tiempo el discurso de la escuela en tu casa atraviesa los derechos laborales, las opciones de vida y las competencias profesionales.

El Estado no ha sido el único que ha ofrecido apoyo a los actores educativos. El sector privado (universidades confesionales, academias y empresas) ha materializado el apoyo al sector educativo desde distintas ofertas como charlas, *masterclass*, seminarios, cursos, etc. La diferencia es que, para acceder a ellas, hay dos opciones: una es que, para interiorizarse sobre las herramientas que Google ofrece, tenemos que aportar dinero, aceptar bases y condiciones; la otra es acceder de manera gratuita a los conversatorios, jornadas o cursos que desde ideologías altruistas y filantrópicas hablan sobre lo educativo desde conceptos poco debatidos dentro de las instituciones de enseñanza. Hablando de Google, cabe la mención de que la mayoría de los colegios privados y universidades, sea de gestión estatal o privada, han garantizado su continuidad pedagógica desde Google Classroom y Google Meet. Decisión que no es inocente, pues toda “virtualización es política. Porque la modalidad determina lo que se está enseñando” (Cárdenas, 2020, p. 20). Entiéndase esto no como una demonización de las plataformas tecnológicas más hegemónicas, sino como una posible lectura de la forma que algunas instituciones asumen para continuar con la escolarización. La lógica empresarial no solo se adentró en el gobierno de las escuelas, producto de una institucionalización de políticas, sino que aún persisten tendencias eficientistas para la gestión sistematizada del

aprendizaje. Esto es el *e-learning at management system for teaching*. Son conceptos asumidos, también, por la plataforma de *software* libre, Moodle, un sistema de mediación asincrónico que ya tiene familiaridad en el ámbito universitario.

A pesar de ello, existen resistencias, limitaciones y una disposición para que la escuela siga funcionando, para que los docentes se sigan formando y sigan su carrera los futuros profesionales. Aun así, estamos ante una crisis, ya que se han puesto en *jaque* los conceptos de transmisión, de conocimiento y los roles en el acto de conocer. Este escenario quiere decir, en palabras de Meirieu (2003), que nadie detenta la verdad educativa y, por lo tanto, es necesario alentar la construcción y revisión constante de la práctica, a través del cambio de secuencias, mediaciones, recursos y expectativas, para aliviar incertidumbres e intentar descubrir nuevas lógicas de aprendizaje.

El aprendizaje en cuarentena, ¿una posible paradoja?

Para analizar los procesos de aprendizaje, conviene antes definirlos. Para ello, se parte de tres unidades de análisis: la subjetiva, la intersubjetiva y la situacional. En una primera instancia, podemos mencionar que “existe una tendencia a una equilibración creciente entre asimilaciones y acomodaciones del sujeto al entorno y entre los propios esquemas de asimilación del sujeto” (Baquero y Limón Luque, 2001, p. 34). De esta manera, Piaget pone el foco en las construcciones que realiza el sujeto cuando actúa sobre el objeto cognoscente. Por otra parte, en una segunda instancia desde una perspectiva socio-histórica y cultural, podemos decir que “los conocimientos en el sujeto del aprendizaje se forman dos veces, primero con los otros y luego para sí mismo” (Ziporovich, 2018, p. 29). Las acciones de los sujetos están mediatizadas por las herramientas culturales que colaboran en la interiorización del conocimiento científico a partir del conocimiento espontáneo. Si levantamos un poco más la lupa, nos centramos en la situación para entender que la actividad intrapsicológica e intersubjetiva —que ponen en juego los aprendices— depende en gran medida de cómo se

desenvuelven al actuar, es decir, si participa, comprende y se apropia de manera significativa de las prácticas culturales que habita.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje, como el conocimiento es producido en el seno de un funcionamiento intersubjetivo y distribuido entre sujetos. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa (...). [El aprendizaje] debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de una experiencia, por lo que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. (Aizencang y Maddoni, 2007, p. 130)

Aunado a ello, los aportes de la pedagogía crítica asumen que las prácticas culturales pueden estar atravesadas por relaciones de poder, como en los establecimientos formales. Además, debemos velar por una negociación conjunta en la construcción del conocimiento, esto es diálogo colectivo como instancia democrática de participación activa y consciente para la lectura del mundo en el que se vive.

Aquí, es cuando entran en tensión cuatro elementos: un sujeto, un objeto, una acción y una situación. Hasta ahora, todos estos aportes teóricos hablan del aprendizaje mediado por un otro, es decir, suponen una presencia que acompañe al sujeto. Sin embargo, no cualquier presencia, por ejemplo, Vigotsky habla de un experto, quien colabora en el andamiaje de la zona de desarrollo próximo, promotores del foro de la cultura o interlocutores diferenciados en la orientación de la actividad epistémica. Ese otro es extraño para el aprendiz, pero es quien lo acompañará. Esta pandemia nos aisló de nuestros amigos, docentes y familiares. Ese inevitable contacto humano, ¿representa para la construcción de aprendizajes una posible paradoja? Somos seres naturalmente sociales, la educación nos afirma como tales y aprendemos de otros a ser humanos.

Por otro lado, en relación con el objeto cognoscente, en las instituciones educativas los estudiosos se encargan de descontextualizar los saberes para abordarlos de manera que sean comprensibles para los estudiantes. Los descontextualizan para un aula física, donde se producirá un encuentro y se pondrán sobre las mesas recursos textuales, gráficos y discursivos. Un aula con presencias y donde quizás se aprenda o no. Los docentes están frente al desafío de volver a descontextua-

lizar para que los saberes sean abordados en la casa, se construya conocimiento desde una mesa que se usa para cocinar, trabajar o quizás desde un rincón de la casa con la suficiente luz para poder leer o con el brillo óptimo del celular para visualizar las imágenes, documentos o videos. Este espacio está atravesado por otros sentidos en el seno familiar, cuestión que en la escuela sucede, pero de manera segmentada, podemos mencionar que a algunas escuelas se va a comer, por ejemplo. No obstante, se cuenta con un espacio y tiempo destinado solo al estudio, donde quizás se aprenda o no.

Finalmente, esta situación de aprendizaje instituida se pone en contraste con las experiencias que se están viviendo hoy. Se siente esa sensación de incertidumbre para con los andamiajes pertinentes en la forma en la que les estudiantes se relacionan con los saberes. Más allá de que se solicite evidencia empírica, lejos estamos de saber realmente si los objetivos planteados en las propuestas se cumplieron. Sin embargo, esto sucede tanto en la *normalidad* como ahora. Entonces, es una situación de la cual damos fe, pero que nos asusta en la soledad de una pantalla y nos preguntamos si eso es realmente una clase, una escuela o un acto educativo. A pesar de ello, esta nueva mediación es vital para el sostenimiento de las redes simbólicas de las instituciones educativas porque las bibliotecas están cerradas, las reuniones están prohibidas y los establecimientos de las instituciones educativas en cuarentena.

Las redes sociales virtuales son nuestro principal medio de información, pero ¿cómo asimilamos dichos datos? ¿Quién nos acerca una forma de enfrentar esa montaña de noticias? ¿Qué impacto están teniendo en nuestra subjetividad los juegos que cumplen una función central en nuestro tiempo libre y en el desarrollo cognitivo? Los programas que miramos en la televisión, ¿cuáles intereses persiguen?, ¿qué representaciones ponen en juego? Al contrario de lo que muchos piensan, en esta pandemia, en clave de aislamiento y distanciamiento, estamos aprendiendo, sea paradójicamente acompañados por una pantalla, con un familiar no tan extraño o en un espacio y tiempo que quizás no sea el más óptimo para interactuar con los objetos cognoscentes. Para la pregunta cómo aprendemos si no está garantizado ese tiempo, espacio y personas específicamente dedicadas al estudio, no hay respuestas

correctas, solo impresiones y esbozos, porque es un proceso que aún estamos metabolizando y se sostiene de manera diversa.

¿Existen palabras finales para eso que estamos pasando?

Resulta muy complejo reflexionar sobre aquello que estamos viviendo, sobre los sentidos vividos en un contexto tan alarmante y, a la vez, único para la mayoría de las generaciones que habitamos el globo: una pandemia en medio de un conflicto comercial no armado entre dos potencias; un modo de producción capitalista que acentúa la concentración de la riqueza en el vértice superior del triángulo de las clases sociales; un agotamiento constante de los recursos que la naturaleza nos otorga; y un aumento de las ideologías conservadoras que atentan contra los derechos conquistados por las minorías. En simples palabras, estamos frente a una ética del individualismo, donde el respeto por el otro y por la tierra se desvanece cada vez más, ya que solo importa escalar la pirámide, porque se quiere y puede.

A pesar de ello, esta tensión que nos incomoda y que quizás se disipa en un bullicioso silencio nos demuestra la necesidad de repensar nuevos modos y formas de lo escolar que contribuyan con lo educativo, en la esperanza de preparar a personas creativas, flexibles, solidarias y multialfabetizadas, respetando sus competencias y diferenciándolas. Es una necesidad urgente porque vivimos en una aldea que acorta las distancias entre un punto en el globo y otro, porque cada vez más el mercado nos quiere como clientes compulsivos que paguen por los beneficios de un servicio y una atención (des)personalizada, porque las sociedades contemporáneas necesitan fortalecer una ciudadanía democrática, activa y consciente de la importancia de nuestra madre tierra, porque como sujetos del mundo es necesario reconocernos en nuestra particularidad, singularidad y diversidad.

Quizás, sea tiempo de ejercitar otra forma utópica de estar en el mundo, de volver a preguntarnos sobre la realidad en la cual vivimos y en cuál queremos vivir. "Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión" (Freire, 1997, p. 106). Quizás, sea tiempo de tomar

conciencia de las decisiones que asumimos, de las opciones que nos quedan, para desarrollar una ética que encarne un ejercicio de praxis, como proyecto transformador que persiga la autonomía, la reflexión y la ruptura con lo establecido. Quizás, eso nos ayude a construir herramientas innovadoras para trabajar los procesos pedagógicos, para inventar una pedagogía en la búsqueda de nuevas tierras para el futuro, de nuevos mundos posibles, un mundo comprometido con la crítica en la educación y la educación crítica para el presente y el futuro.

Bibliografía consultada

- Aizencang, N. & Maddoni, P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar. En D. B. Aisenson, J. Castorina, N. Elichiry & S. Schlemenson (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educativa* (pp. 123-132). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.
- Baquero, R. & Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bleichmar, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Topía Editorial.
- Bunz, M. (2017). *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Cruce Casa Editora.
- Cabero, J. (coord.). (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Ed. Síntesis.
- Cárdenas, H. (2020). Default virtual. Los imprescindibles de la enseñanza. *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, 8(21), 17-23.
- Duschatzky, S. (1999). *La relación simbólica entre la escuela y los jóvenes de sectores populares. En la escuela como frontera*. Re-

- flexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2020, 22 de mayo). *Esto no es una escuela, ¿o sí?* La escuela que se viene. <https://laescuelaqueviene.org/esto-no-es-una-escuela-o-si/>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo. En A. Camilloni, *Corrientes Didácticas. Contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Paidós.
- Fernández, L. & Ruiz Velazco, M. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En E. León & H. Zemelman (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 92-103). Antrhopos, Universidad Autónoma de México.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.
- Herrera Batista, M. (2004). Las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje Cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Autónoma Metropolitana
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Noveduc.
- Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. *Revista El Monitor*, 9, V época, Ministerio de Educación de la Nación.
- Mercado, P. (2015). Aportes de los enfoques socioculturales para “re-centrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situación con la enseñanza. *PRAXIS educativa*, 19(3), 62-71.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En F. Hillert, N. Graziano & M. Ameijeiras (comps.), *La mirada pedagógica para el*

siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro (pp. 40-50). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

- Sabulsky, G. (2020). Desarmar para armar, ¿Una nueva manera de educar con tecnologías? *Revista Educar en Córdoba*, XV(37). <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/26/desarmar-para-armar-una-nueva-manera-de-educar-con-tecnologias/>
- Shirky, C. (2012). *Excedente cognitivo. Creatividad y generosidad en la era conectada*. Deusto.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Ed. Morata.
- Ziperovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción. En C. Baca, P. Mercado y otros (comps.), *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento* (pp. 23-41). Universidad Nacional de Córdoba.