



LA EDUCACION DE PASADO MAÑANA. NOTAS SOBRE LA MARCHA

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer

30 de junio de 2020

Introducción

¿Cómo será la vuelta a las instituciones educativas? ¿Qué experiencias nos dejan estos meses de aislamiento conectado? ¿En qué lugar quedan ubicados docentes, escuelas y universidades tras la emergencia? ¿Qué políticas educativas hay que activar para el escenario de regreso a las instituciones? ¿Qué evaluación puede hacerse del impacto del uso de las tecnologías para dar “continuidad pedagógica” en las trayectorias de los estudiantes?

Estas son algunas de las preguntas que podemos hacernos para anticiparnos al regreso a las aulas, a unas “aulas sin muros” (McLuhan y Carpenter, 1974), con más “pantallas” (Duek, 2013), con actores subjetivamente transformados por una experiencia traumática y, a la vez, profundamente pedagógica. Preguntas que nos indican que resulta imprescindible comenzar a imaginar la escuela y la universidad del fin del aislamiento, la del regreso o, mejor dicho, la que va a constituirse el día después de la larga cuarentena.

Podemos imaginarnos algunas cosas. No será una simple restauración de la situación anterior ni tampoco algo radicalmente diferente a la configuración que dejamos antes de la pandemia. El día del regreso, y los que sigan, no será solo el tiempo de restaurar heridas, reparar efectos y reconocernos físicamente en gestos y abrazos (¿serán posibles?, ¿estaremos asustados de vincularnos de ese modo después de meses de intentos de inmunización?). Tampoco será solo el momento de listar las “pérdidas” de este momento crítico, ni de un recordar nostálgico con respecto a los tiempos “calmos” previos al huracán del virus pandémico. No podemos quedarnos solamente con el sentimiento que esta experiencia traumática puede dejar en términos críticos o negativos. Apostamos a que habrá que ir más allá, recuperar los aprendizajes de este momento, y reflexionar críticamente sobre el proceso, los legados, las herencias y las tendencias que deja instalada la situación.

Esa recuperación crítica de la experiencia colectiva resultará fundamental para encarar un proceso de re-





construcción asociado a nuevas ideas y formas organizativas para la educación. Y ello supondrá, también, una recreación, una actualización, una renovación de nuestros anhelos, ideales y utopías.

En este breve ensayo, mezcla de crónica, reflexiones en voz alta, revisiones, confrontaciones de argumentos y pistas de futuro —más cercanas a la intuición que a la certeza—, buscamos poner en diálogo la situación que estamos transitando con algunas líneas de avance hacia el futuro.

¿Qué fue pasando en la emergencia?

Una primera constatación que arroja la emergencia es que las escuelas y universidades ocupan un lugar privilegiado como instituciones públicas distribuidas en el territorio, y ello les otorga una capilaridad y una llegada que escasea en las actuales configuraciones sociales.

Durante la crisis, muchas de esas instituciones se ocuparon, y todavía se ocupan, tanto de organizar el vínculo con el conocimiento de las nuevas generaciones, como de atender cuestiones de tipo social, como la alimentación, la distribución de elementos para el cuidado o la documentación necesaria para acceder a determinados beneficios de origen estatal. Pero estas funciones y vínculos están siendo redefinidos de manera continua en el marco de la reconfiguración obligada de los espacios y

los tiempos. Estamos asistiendo a una nueva cartografía de la educación que afecta a sus extensiones y nuevas funciones.

¿Qué podemos visualizar, a partir de esta experiencia traumática, que antes no veíamos sobre los efectos de la escuela y de la universidad en la vida de los estudiantes? ¿Qué lecturas habilita la experiencia del continuo establecido entre las instituciones y las casas en los diferentes circuitos socioeducativos configurados? ¿Qué sucede en los espacios hiperconectados? ¿Qué ocurre en aquellos con escasa o nula conexión? ¿Qué se gana y qué se pierde en este proceso? ¿Qué cabe incorporar en términos de experiencia y aprendizaje concreto de esta situación? ¿Qué prácticas no pudieron desplegarse? ¿Cómo pensar vínculos nuevos y creativos entre educación, Estado y sociedad en tiempos de digitalización acelerada?

Los acontecimientos que llevaron al régimen de aislamiento pusieron en movimiento, una vez más, pero de modo vertiginoso —y si se quiere caótico—, las relaciones entre la política pública, las diferentes tecnologías disponibles, las instituciones educativas de los distintos niveles y los estudiantes en el contexto de sus familias y hogares. El paso abrupto y sin escalas de la situación de presencialidad, en la que la mayoría se movía, a una situación nueva e incierta, pero que debía continuar funcionando



do, marcó los primeros pasos de la experiencia.

Estos pasos fueron sucediéndose en una serie de fases. De manera inmediata, las escuelas y aulas universitarias se pusieron en movimiento para establecer contactos y organizar una red de intercambios. En poco tiempo, herramientas digitales que no se conocían se volvieron familiares, y otras que eran familiares adquirieron nuevos usos. En el momento álgido de establecer contactos y comunicaciones, maestros y profesores comenzaron a postear en Facebook, y otros utilizaron el Whatsapp para combinar entregas de tareas y modos rápidos de establecer una vinculación que parecía perderse ante la inmediatez y los acelerados acontecimientos. Las instituciones que contaban con plataformas o medios de comunicación establecidos programaron propuestas más organizadas para dar seguimiento al trabajo.

La política pública buscó dar lineamientos generales tendentes a garantizar el servicio educativo, aun en condiciones de severa conmoción. Junto con ello, las instancias públicas comenzaron a generar recursos y a ponerlos a disposición de los maestros y profesores para alimentar una actividad centrada en contenidos. Lo hicieron a través de sus sitios y, a ello, se unió más tarde la utilización de la televisión y la radio pública y comunitaria. Las universidades nacionales fueron diseñando sus pro-

pias alternativas dando continuidad a las clases, ahora de manera remota.

Desde la política pública se identificaron sectores que no tenían una conectividad eficiente o estaban aislados. La desigualdad social y territorial se puso de manifiesto. Comenzaron a producirse materiales impresos para llegar a poblaciones aisladas o dispersas. En determinadas experiencias, en el ámbito del nivel superior, esto se reflejó en la entrega de equipos a alumnos para garantizar la conexión.

Enseguida comenzaron a diversificarse los usos y circuitos de comunicación, conforme a las prácticas previas, a partir de las instalaciones y las respuestas generadas en las diferentes comunidades educativas. Las plataformas digitales estuvieron dominadas por el uso del Whatsapp para cuestiones de comunicación y envío de materiales y consignas. También se difundió la herramienta del Google Classroom, o la utilización, ahora intensiva, de las plataformas de los propios campus para aquellos establecimientos más favorecidos. Google Meet, Zoom, Collaborate, o Edmodo, fueron herramientas que se fueron incorporando en otra fase del mismo proceso.

Una vez más, como había sucedido con otras crisis profundas, los docentes se hacían cargo de la demanda social y de la política pública por dar un cauce a la necesidad de sostener

procesos y generar espacios que actuaran como cajas de resonancia de lo público. En algunos circuitos, en los que la conectividad lo hacía posible, se desató un activismo acrítico. La congestión de tareas, actividades y “retos” venían a actuar como una producción masiva de “objetos contrafóbicos” para ocupar el vacío dejado por la presencialidad. Se instalaba la “tareítics”.

Luego, a partir del debate público y de ciertas recomendaciones, tanto de las autoridades públicas como de la voz experta, se transitó a una fase en la que comenzaron a presentarse otra serie de cuestiones, como la revisión crítica del activismo, la identificación de aquello que se interrumpe, o de lo que es necesario reorientar. En este momento comienza a despuntar también el debate sobre las características de las instituciones de pasado mañana: esos espacios a los que todos queremos volver pero que nadie sabe con precisión cómo ni cuándo... ni en qué nuevas condiciones.

Si bien desde inicio del siglo XXI las políticas educativas de los Estados democráticos se fueron diseñando con horizontes de igualdad, aun operando en contextos de desigualdad, en estos tiempos tal pretensión ha quedado más expuesta. Como se ha visto y remarcado en los medios públicos, el acceso a la escuela virtualizada no se produce solo a través de los aparatos o una buena conectividad, sino que también incluye espa-

cios adecuados, apoyos afectivos y pedagógicos para el estudio, y cierto conocimiento para incentivar la realización de las tareas y trabajos propuestos. Resulta claro que las desigualdades y heterogeneidades atraviesan la vida de las instituciones, de las familias y de las biografías escolares. La crisis sanitaria ha revelado y agudizado estas problemáticas, y también ha puesto en evidencia las dificultades que conlleva la concepción de una política pública pensada desde la homogeneidad.

La educación en modo remoto, y las distintas formas de enseñanza-aprendizaje experimentadas en estos meses, habilitan una reflexión sobre las instituciones educativas como organizadoras del tiempo (social, familiar, de niños/as y jóvenes), como espacios específicos, y como lugares de transmisión de la cultura y de las posibilidades de la igualdad. El sostén virtual agrega una nueva dimensión: cómo repensar esas funciones o cualidades incorporando los nuevos soportes y plataformas que ya forman parte de lo cotidiano y son parte fundamental del proceso educativo.

Interrogantes sobre lo que vendrá

¿Qué conjugaciones se darán entre la educación en sus diferentes niveles y las tecnologías en la post-pandemia? ¿Qué ecuaciones novedosas pueden producirse? ¿Qué incorporaciones decisivas aporta este tiempo en las prácticas de docentes y alumnos?

No faltarán quienes propongan que la tecnología fue buena para la emergencia, pero que habrá que volver a los viejos hábitos del entorno presencial (Ordine, 2020). Después de un largo tiempo de saturación tecnológica por la omnipresencia de las pantallas, estas propuestas no dejarán de tener seguidores. No faltarán, tampoco, quienes sostengan que todo era posible en el contexto de virtualización obtenido en la crisis, y que ahora se trata de radicalizar los planteos y llevarlos a un estadio completo de este orden prescindiendo de maestros y escuelas (Selwyn, 2020).

La problematización y la recuperación crítica de la experiencia nos desafían a comenzar a pensar de otro modo la realidad actual y futura de las escuelas.

Tiempos

Desde el surgimiento de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XVIII, tanto la escuela como la universidad fueron pensadas como espacios forjadores de un nuevo futuro, cuyo pilar sería la ciudadanía letrada e integrada a la vida republicana, la cual —ideal meritocrático mediante— podría disfrutar de una movilidad social ascendente.

En la situación actual de pandemia, de “crisis de gobierno”, de imprevisibilidad, de una aleatoriedad caótica cada vez más fuerte, podemos interrogarnos sobre esos legados: ¿qué queda de esa relación entre futuro y

educación? ¿Sale fortalecida la certeza de la necesidad de la institución formadora en el futuro de nuestras sociedades? ¿Cómo encarará la educación las demandas que sobre ella se tejen en torno a la formación ciudadana, la provisión de capacidades para el trabajo de distinto tipo, la posibilidad de movilidad social, la conformación de identidades nacionales y la apertura a nuevos horizontes más cooperativos y humanos?

Existen signos que apuntan a pensar que las instituciones han dado respuestas satisfactorias en esta crisis y que, por tanto, es dable esperar de ellas una transformación que haga posible el cumplimiento de las demandas citadas. Durante la crisis han actuado como una presencia efectiva, como una “tabla de salvación” ante las situaciones que se presentaron, ofreciendo alternativas organizacionales, alimentarias, sanitarias y formativas. Las universidades, a su modo, han brindado apoyo a sus estudiantes, se han mostrado más sensibles a sus trayectorias, y han buscado opciones que en la presencialidad no existían (Pedró, 2020).

Esta actuación se ve alimentada por un imaginario inercial favorable a la educación. F. Braudel decía que las mentalidades tardan en cambiar y que, aun existiendo cambios en la estructura material, el mundo mental tenía persistencias notables. Muchas veces sorprende la continuidad de una visión que sigue depositando en

la educación una confianza que la experiencia concreta no puede garantizar. Se trata de un imaginario forjado en otro contexto, pero que sigue modelando la conducta de muchos actores, como se está viendo en esta coyuntura dinámica. La paradoja se instala y la sorpresa aumenta si consideramos que, desde hace décadas, venimos escuchando que la educación está en crisis y sufre cuestionamientos desde diversas perspectivas y enfoques.

A este imaginario favorable a las instituciones del sistema educativo se opone un discurso de carácter apocalíptico, sustentado en el “solucionismo tecnológico”, que postula el reemplazo de las formas educativas existentes por plataformas centralizadas de autoformación. Partiendo de muchos problemas reales, identificados y denunciados por el pensamiento crítico, se construyen perspectivas que ven a las instituciones formadoras (sean escuelas o universidades) como organizaciones anticuadas, rígidas y poco flexibles para adaptarse a las demandas de la actualidad. Así, se plantean propuestas de orden tecnológico que prescinden de la historia, los actores, las relaciones de fuerzas y las tradiciones culturales. Postulan, entre otras cuestiones, lo siguiente: frente al aburrimiento, la gamificación; frente al sedentarismo, la deslocalización; frente a la estructura curricular reglada, el aprendizaje espontáneo.

Esta proliferación de ideas, generalmente asociadas a librepensadores o políticos *light*, plantean la disolución de las formas presenciales contemporáneas, proponiendo reemplazos y sustituciones que, en términos de escala y distribución territorial, no resultan posibles de tramitar, tal y como ha puesto en evidencia la crisis. Otras veces reflejan los intereses y proyecciones de las grandes empresas de base tecnológica (Fullan, 2020). Resulta imperioso cuestionar estas concepciones y opciones para poder esbozar ciertos interrogantes profundos de futuro para la educación.

En la sociedad de la conectividad y la hiperaceleración, ¿cómo centrar el aprendizaje en esfuerzos sostenidos en el tiempo, y en el diferimiento de lo “entretenido” y lo inmediato? En la “sociedad del espectáculo”, ¿qué futuro le cabe a una institución organizada en torno a rutinas, ciertas repeticiones, con ritmos lentos y espacios estructurados? En un contexto que postula la primacía de la innovación, la respuesta inmediata y la originalidad, ¿qué valor se le otorgará a la reflexión matizada, a la transmisión de la experiencia, a la introducción sistemática en marcos de pensamiento ya conformados, pero indispensables para crear novedades? En un mundo en el que el presente se constituye en ordenador del tiempo, en el que manda lo aleatorio y lo inestable, ¿cuáles son las posibilidades de transmisión intergeneracio-

nal? En un mundo en el que crece la “individualización de la referencia” (Augé, 1995), poniendo en cuestión las experiencias comunes, ¿cómo valorar selectivamente criterios, elementos y formas de la cultura heredada? El vínculo entre institución educativa y tiempo aparece en tensión, pero resulta uno de los más importantes a reelaborar para hacer frente a los desafíos actuales.

Espacios

En este horizonte existencial se afirma entonces la continuidad y el lugar de las instituciones educativas para las próximas décadas, pero surge legítimamente la pregunta sobre cómo afrontar un escenario de nuevas demandas y necesidades. ¿Podrá seguir sosteniéndose que la escuela, como institución de la modernidad, o está condenada a desaparecer, a languidecer? La universidad, con su vida propia de encuentro, intercambio, convivencia y trabajo compartido entre estudiantes y profesores, ¿será suplantada por la virtualidad así como así? La voz de alarma ha cundido entre importantes pensadores contemporáneos, tal el caso del filósofo G. Agamben con sus notas sobre el fin del estudiantado como forma de vida (Agamben, 2020).

Ante estos desafíos y escenarios, ¿adecuarán su formato a las nuevas necesidades? ¿Las veremos transformarse? ¿Ya está produciéndose este fenómeno frente a nuestros ojos y no lo estamos percibiendo?

Frente a estas preguntas, cabe volver a un análisis previo al cimbronazo de la pandemia, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que proponía tres posibles escenarios para los sistemas educativos en el futuro (OCDE, 2004): el mantenimiento del *statu quo*, el fortalecimiento de la institución educativa, y la desaparición de los formatos presenciales. El primero sería aquel en el que todo sigue como está, con instituciones crecientemente burocratizadas y con crisis recurrentes. El segundo es el de una transformación para que la institución recobre relevancia, ya sea afirmando su rol social de formación de las conductas y valores, ya reubicando su lugar como centro de aprendizaje; ello implicaría más peso de lo instruccional, más recursos y más oferta en ese plano. El tercero es el de la desaparición de los sistemas conocidos, ya sea por la presión del mercado y la apertura de nuevas instituciones no escolares, por la extensión de la sociedad de redes, o por una suerte de implosión de los sistemas ante la dificultad de reclutar nuevos docentes.

Estas proyecciones, junto con la realidad de estos días, nos hablan más de una mutación de la forma que de una desaparición de la institución como tal. En este sentido, parece imponerse un cambio de formato presencial pero que sostenga ciertas funciones de socialización y transmisión cultural. A esto hay que agregar

la lógica de aprender a aprender (incluida la de aprender a programar) junto a otros, y también a renovar la cita de cada generación con la cultura común (parafraseando a Benjamin), que hoy parece tener lugar más en las redes que en la escuela. Sin embargo, esa cita en el ámbito virtual está recortada a lo que cada uno puede o sabe encontrar, por lo que se abren brechas importantes entre los sectores sociales, los perfiles de consumo y las generaciones.

La crisis sanitaria y el modelo de intervención de las instituciones educativas en la misma pusieron en evidencia, por si aún no estaba claro antes, esas situaciones. Ha emergido un espacio de lo común para reponer. ¿Existe acaso en las sociedades otra institución, que no sean las instituciones educativas en todos sus niveles y modalidades, capacitada para eso?

La transmisión por/con otros medios

En la película francesa *Los herederos*, de 2014, en la que se relata el trabajo de una profesora con un grupo de estudiantes de los suburbios parisinos para que se interesen y estudien la experiencia de la deportación y el Holocausto en la Francia ocupada por los nazis, hay una escena que se repite: los profesores y preceptores/prefectos quitándoles los auriculares a los estudiantes, que una y otra vez resisten esa orden e insisten en ponérselos. Esta misma escena

aparece en otras dos películas, una italiana (*Il rosso e il blu*) y otra argentina (*Después de Sarmiento*), que retratan escenas contemporáneas en las escuelas secundarias.

Esas situaciones no resultarán extrañas a quienes trabajan con jóvenes, y también, crecientemente, con niños, que cada vez tienen más acceso a las tecnologías digitales portables (tabletas, teléfonos celulares, reproductores de música). Los auriculares son hoy parte del “vestuario” juvenil, y así como antes se insistía en que no se usaran gorras o maquillaje, hoy la “batalla” parece darse sobre el control de la escucha y la atención. Parece una escena nimia y, sin embargo, es sintomática de los desafíos que enfrentan hoy maestros y profesores por lograr interesar a los estudiantes por lo que dicen las figuras adultas en la escuela, y más aún por lo que se imparte en el currículo.

Si ya Herbart hablaba de la dificultad de hacerlo en el siglo XIX, hoy capturar la atención y concentrar la escucha en asuntos escolares se vuelve una tarea más difícil en el marco de tecnologías y medios muy estimulantes, que conectan con múltiples conversaciones y textos, que valoran la velocidad y la rapidez, y que prefieren la mirada rápida y de superficie a las búsquedas arduas en las profundidades.

Se repite constantemente: los contenidos tienen que ser dinámicos, la



propuesta personalizada e “interactiva” (aunque nadie sepa bien qué es eso más allá de repetir *clicks*). Frente a esto, no quedan bien parados ni la regularidad de los horarios escolares, que ahora se extrañan, ni la estructuración de los programas que se intentan seguir afanosamente —y que son acuerdos sociales amplios sobre lo qué hay que enseñar y, por lo tanto, no tan susceptibles de descarte y renovación inmediata como la actualización de una *app*—.

Para algunos la respuesta es fácil: reemplazar las instituciones educativas con plataformas de gestión de contenidos, donde los estudiantes puedan encontrar lo que les interesa de manera rápida y eficiente; y sustituir a los maestros con algoritmos que permitan orientar a los alumnos en esa búsqueda.

No obstante, como venimos diciendo, para no perder esos inventos maravillosos que fueron la escuela y la universidad como espacios públicos de trabajo con el conocimiento, hay que apostar de manera más decidida por recrear, en estas nuevas condiciones, el encuentro entre generaciones en la transmisión y renovación de ciertos legados culturales. Debemos detenernos sobre los desafíos de la transmisión (que sigue siendo nuestra responsabilidad, en el sentido de legar y habilitar mundos a las nuevas generaciones) en la cultura digital, con los medios que están disponibles, y plantear posibles líneas de trabajo

pedagógico para promover ese encuentro, con auriculares y sin ellos.

¿Qué hacer, entonces? ¿Qué posibilidades tiene la escuela y la universidad, en la figura de sus directivos y docentes, para insistir en una transmisión de la cultura en este nuevo contexto hiperconectado? Podemos retomar la escena de los auriculares: ¿insistimos en quitárselos, o grabamos *podcast* para que escuchen? Quizás las opciones no sean tan anti-téticas como parecen. Quizás haya que caminar entre las dos, invitando en unas ocasiones a desconectarse del mundo propio para conectarse con otros, para escuchar y atender a otros; y en otras a entrar en sus mundos a través de las puertas disponibles.

Podría pensarse, por ejemplo, qué diálogos puede trabar la escuela con las *playlists*: ¿cabe plantear una enseñanza disciplinar que se acompañe de una banda sonora? ¿Qué necesitaríamos saber los docentes para encarar esa aventura? Seguramente necesitamos la ayuda de quienes se encargan profesionalmente de hacer bandas sonoras —los sonidistas, los músicos, los musicalizadores, los historiadores y los estudiosos de la música—, pero también habría que dialogar con los contenidos y las formas que nos interesa desplegar en el aula. Podríamos armar *playlists* para trabajar y ayudar a concentrarse; pero quizás el mayor desafío sea el de producir listas temáticas que per-

mitan encontrar puentes con los saberes y las operaciones que queremos enseñar: lenguajes, métodos, problemas concretos que abordamos desde la enseñanza del español, la historia, la geografía, la biología o la física. El desafío es encontrar formas de conectar mundos, de ayudar a los estudiantes a atender y acercarse a otros sonidos y otras experiencias del mundo, aparte de aquellas a las que acceden inmediatamente.

Fortalecer la institución educativa

El argumento que planteamos apunta a la necesidad de fortalecer la escuela y la universidad, que parece no solo la opción más deseable, sino también la que tiene más posibilidades de abrirse paso a partir de la experiencia desarrollada en estos meses. Claramente, no se tratará de la misma institución de antes de la crisis, sino de otro espacio que debe salir fortalecido de la experiencia acelerada de la digitalización, y que habrá de marchar hacia nuevas articulaciones con los estudiantes y la sociedad.

El encuentro presencial, y este es un elemento que ahora puede valorarse de una manera más diáfana, puede ofrecer un contexto donde se despliega una red de apoyo en el trabajo con otros, una herencia acumulada, un saber que otros nos ofrecen, un encuentro con otros y lo diverso, un espacio donde uno puede equivocarse y volver a probar, porque eso es aprender.

El hecho de que la escuela y la universidad puedan ser un espacio y un tiempo con esas características, no quiere decir que efectivamente lo hayan sido siempre y en todos los casos. Pero la respuesta no puede pasar por reemplazar las instituciones existentes por plataformas en línea que ofrezcan contenidos recortados a medida del gusto de cada consumidor, sino por potenciar el espacio educativo con el uso más complejo de las TIC.

Si el horizonte es la desinstitucionalización, esto es, el fin del espacio público educativo, las sociedades humanas perderán uno de sus inventos más maravillosos, y algo muy valioso para su propia preservación y futuro. La experiencia de este tiempo parece afirmar este aserto. Necesitamos instituciones que incorporen la novedad tecnológica y dialoguen con ella —que incluyan pantallas, pero que las piensen como ventanas al mundo, más abiertas y dialógicas—, de modo que se posicionen desde la necesidad de defender su especificidad en la transmisión y recreación de la cultura y el conocimiento. El día después obliga al desafío de una mayor integración con la tecnología para potenciar aprendizajes situados y significativos de otro alcance. Pensar las instituciones en esos nuevos escenarios supone ejercer la pedagogía de la imaginación (Puiggrós, 1988).

Las instituciones seguirán siendo presenciales, facilitando el encuentro real cara a cara, los lazos afectivos, la generación del espacio de lo público y la vivencia sobre lo común en el lenguaje, en los ritos, en la simbolización. Sin embargo, no lo serán del mismo modo tras la experiencia de la virtualización, porque han extendido sus márgenes y ensayado otros soportes.

La proyección hacia el pasado mañana supone reconfigurar a las instituciones como mediadoras culturales, esto es, como instituciones que se posicionan en el escenario contemporáneo bajo la tarea de la transmisión cultural, que incluye la función crítica: filtrar, seleccionar, tomar distancia del mundo y conocerlo desde otras perspectivas. En esa tarea quizá jueguen un papel a contracorriente, porque las sociedades actuales se caracterizan por la velocidad, el entretenimiento y el abordaje de superficie de muchas temáticas.

Frente a estos desafíos, plantear una institución cerrada como un templo del saber, con una lógica reducida a ciertos contenidos tradicionales, no puede ser el camino para un desempeño activo y transformador. Las instituciones deben dialogar con lo emergente. Pero esa relación con el afuera, esa aula sin muros que planteaba McLuhan, debe generar filtros, debe plantear rupturas cognitivas y culturales con el entorno, algo que el autor no siempre subrayó. La institu-

ción no puede mimetizarse con los ritmos de la sociedad actual ni con las poblaciones que atiende. Debe generar un proceso de ruptura cultural con las prácticas dominantes en el mercado y en los medios de comunicación. Ello supone generar otros espacios, otros tiempos, otras dinámicas.

La formación debe marcar una diferencia en las oportunidades de aprendizaje que propone. Y en esa construcción convivirán pantallas y libros, en un hibridaje creativo, en una combinación pedagógica que requiere inventiva y un proyecto intencional. Las instituciones abiertas a lo nuevo deben generar alfabetizaciones simultáneas que tengan en cuenta las prácticas reales de escritura en las sociedades contemporáneas; no pueden dejar afuera lo digital, pero tampoco olvidarse de lo acumulado con la cultura impresa. Además, deberán recuperar algunas demandas que fueron planteadas con fuerza en el siglo XX, como la referida a la formación ciudadana, a la vida en común, a la convivencia, a vivir juntos en la diversidad.

En la “galaxia internet” (Castells, 2001), en el mundo 24/7 (Crary, 2015), existen tendencias crecientes al individualismo y al encierro privatista. Es importante mantener el carácter público de las instituciones escolares y universitarias. Recrearlas como un espacio-tiempo de construcción de lo común. Esta constata-

ción las transforma en un lugar de ejercicio y práctica ciudadana y democrática, en el ágora. Ese espacio-tiempo tiene que preservarse como un lugar para el aprendizaje de la autonomía intelectual y afectiva, de la vida con otros, y para la práctica de libertad.

Inés Dussel es doctora en Educación. Docente-investigadora del Departamento de investigaciones educativas (Die-Cinvestav, México). Patricia Ferrante es licenciada en Ciencias Políticas y magíster en Relaciones Internacionales. Docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Argentina, UNIPE. Darío Pulfer es profesor en Historia y magíster en Educación. Docente-investigador de la UNIPE.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2020): “Requiem por los estudiantes”, *Revista Artillería inmanente* (mayo). Disponible en: <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>.
- AUGÉ, M. (1995): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.
- CARPENTER, E. y MCLUHAN, M. (1974): *Aulas sin muros*, Barcelona, Laia.
- CASTELLS, M. (2001): *Galaxia internet*, Barcelona, Areté.
- CRARY, J. (2015): *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*, Barcelona, Ariel.
- DUEK, C. (2013): *Un mundo de pantallas*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- FULLAN, M. y QUINN, J. (2020): *Reimagining education: from remote to hybrid learning*. Washington, Microsoft. Disponible en: <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/06/reimagining-education-from-remote-to-hybrid-learning/>.

OCDE (2004): *The Schooling Scenarios, Internacional Schooling for Tomorrow Forum*, Background OECD Papers, Toronto, Ministry of Education.

ORDINE, N. (2020): “Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante”, Madrid, BBVA. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=e9ijRqnU_7Q.

PEDRÓ, F. (2020): “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina* n° 36, Madrid, Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>.

PUIGGROS, A. (1988): *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto.

SELWYN, N. (2020): “Digital education in the aftermath of Covid-19: critical concerns and hopes”, *Revista Techlash* – issue #01 (junio).

Fundación Carolina, junio 2020

Fundación Carolina
C/ Serrano Galvache, 26.
Torre Sur, 3ª planta
28071 Madrid - España
www.fundacioncarolina.es
@Red_Carolina

ISSN: 2695-4362

https://doi.org/10.33960/AC_41.2020

La Fundación Carolina no comparte necesariamente las opiniones manifestadas en los textos firmados por los autores y autoras que publica.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)