

Martha Vergara Fregoso
Germán Álvarez Mendiola
Juan Carlos Silas Casillas

(coordinadores)

MÁS ALLÁ DE LO INMEDIATO

*Nuevos sentidos para el campo
educativo desde la investigación*



Más allá de lo inmediato

*Nuevos sentidos para el campo educativo
desde la investigación*

Más allá de lo inmediato

*Nuevos sentidos para el campo educativo
desde la investigación*

Martha Vergara Fregoso

Germán Álvarez Mendiola

Juan Carlos Silas Casillas

COORDINADORES

Más allá de lo inmediato. Nuevos sentidos para el campo educativo desde la investigación / Martha Vergara Fregoso, Germán Álvarez Mendiola y Juan Carlos Silas Casillas (coordinadores) – 1a. edición – Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2023.
380 pp. 15.5 x 22.5 cm. —(Colec. Serie Investigación Educativa SIE)

ISBN 978-607-7923-34-3

1. Investigación educativa. 2. Pandemia y educación. 3. Cambio educativo. 4. Pedagogía. 5. Profesión académica. 6. Aprendizaje y tecnologías. 7. Educación y sustentabilidad.

D.R. © Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
Calle Gral. Prim 13, Colonia Centro, Centro, Cuauhtémoc, 06010 Ciudad de México, CDMX.

D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño,
Instituto Transdisciplinar de Literacidad, Sede Huentitán
Calzada Independencia Norte 5075, Huentitán El Bajo, 44250 Guadalajara, Jalisco.

D.R. © Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN
Av. Instituto Politécnico Nacional 2508, San Pedro Zacatenco, Gustavo A. Madero, 07360 Ciudad de México, CDMX.

D.R. © Instituto de Estudios Superiores de Occidente
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Colonia ITESO. San Pedro Tlaquepaque, 45604, Jalisco.

Diseño de la colección
Estudio Sagabón / Leonel Sagabón

Cuidado de la edición
María del Carmen Remigio Montero

Corrección de estilo y de pruebas
María del Carmen Remigio Montero

Imagen de portada
Juan Antonio Caballero

Formación y captura
Trauco Editorial / María Salud Rodríguez Sánchez

Primera edición
Enero de 2024

ISBN: 978-607-7923-34-3

Hecho en México / *Made in Mexico*

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito de la editorial.

ÍNDICE

- 9 **Introducción. Voces y reflexiones:
el sentido y retos de la investigación educativa**
MARTHA VERGARA FREGOSO
- 23 **SECCIÓN I.**
Perspectivas generales sobre pedagogía
- 25 **¿Qué escuela para el mañana?**
PHILIPPE MEIRIEU
- 49 **Grietas y siembras de esperanza:
apuestas pedagógicas-praxísticas en tiempos desesperanzadores**
CATHERINE WALSH
- 69 **Formación y alteridad en el siglo XXI**
RAMSÉS LEONARDO SÁNCHEZ SOBERANO
- 83 **SECCIÓN II.**
Los efectos de la pandemia en los sistemas educativos
- 85 **Impacto de los cambios globales y la pandemia
sobre los sistemas educativos latinoamericanos**
ADRIANA PUIGGRÓS
- 109 **Desafíos de la pandemia, necesidades de una educación creativa
y políticas restrictivas**
GERMÁN ÁLVAREZ MENDIOLA
- 117 **La diversidad educativa en discusión:
¿sincrónica, asincrónica, presencial, híbrida o virtual?**
CLAUDIO RAMA
- 131 **De lecciones pandémicas, impactos socioambientales, educación
y posibilidades de nuevas construcciones colectivas
para alguna sustentabilidad**
PABLO SESSANO

- 161 **SECCIÓN III.**
Pandemia, investigación y profesión académica
- 163 **La investigación educativa hoy: entre la tradición, los derechos
y los nuevos horizontes abiertos por la pandemia**
INÉS DUSSEL
- 185 **Hacia una investigación otra. Complejidades e incertidumbres
de la educación contemporánea**
JUANA M. SANCHO GIL
- 205 **Renovación teórica, redes intelectuales y pensamiento
socio-educativo latinoamericano en las décadas de setenta y ochenta**
CLAUDIO SUASNÁBAR
- 231 **El camino andado y lo que falta recorrer
para consolidar la profesión académica en México**
ROCIO GREDIAGA KURI
- 261 **SECCIÓN IV.**
Aprendizaje, agencia y tecnologías
- 263 **Entendiendo el rol de atributos cognitivos, no cognitivos
y disposiciones agentivas del Aprendizaje Complejo**
SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS
- 295 **Educadores, tecnologías y humanismo: ¿qué perspectivas?**
CÁNDIDO ALBERTO GOMES
- 323 **El vídeo como formato de aprendizaje (in)formal**
DANIEL CASSANY
- 357 **Conclusiones generales. Anhelos de cambio:
hacia un nuevo sentido de la educación**
GERMÁN ÁLVAREZ MENDIOLA
JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
- 375 **Sobre los autores**

INTRODUCCIÓN. VOCES Y REFLEXIONES: EL SENTIDO Y RETOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Martha Vergara Fregoso

El presente libro expresa la capacidad dialógica y de construcción de conocimientos de la comunidad de investigación educativa de México y América Latina. La investigación educativa puede ser considerada como un modo de conocer, interesado en producir cambios en sus ámbitos de estudio con el fin de lograr un espacio en el que cada hombre, mujer, niño o niña se dignifique, se desarrolle y conviva en óptimas condiciones. Así vista, la investigación es un compromiso con el ser humano y con la mejora de sus entornos, dirigida a superar la inequidad social, mediante el despertar, el empoderamiento y el compromiso social de los sistemas educativos.

La pandemia de la COVID-19 ha representado un enorme reto en todas las dimensiones de la vida social. La educación se vio afectada y continúa sufriendo sus consecuencias a pesar de que ya se ha regresado a las aulas de clase. El primer gran reto ha sido la calidad de la educación en un escenario de emergencia en el que ninguno de los actores educativos se encontraba preparado para enfrentar las condiciones del encierro sanitario y dar continuidad a la educación (Ferreya y Vergara, 2022).

Este nuevo periodo reforzó la convicción de docentes e investigadores de que se debe transformar la práctica educativa. En particular se puso al descubierto la necesidad de incorporar las tecnologías a los procesos educativos y de contar con modelos y herramientas pedagógicas que se adapten a situaciones de emergencia.

La investigación educativa sirve de referencia y espacio para propiciar cambios que generen la mejora continua de la realidad. Con el propósito de propiciar transformaciones, se apuesta a romper las fronteras que aprietan y sofocan la acción de conocer, porque se está convencido de que, cuando la inventiva y el rigor académico dialogan en un marco de sensibilidad social, la investigación se convierte en un instrumento de cambio con justicia y pertinencia (Vergara, 2022).

La investigación es una fuente de transformación de la realidad porque supone la materialización de posturas críticas que superan el ejercicio didáctico-formativo y generan aportes sustanciales a la conformación de la ciudadanía profesional. Se retoman el sentido social de la investigación y su obligación a dar respuestas a los problemas educativos de la época actual.

La idea de fondo es que la investigación no puede ser huésped de la realidad que busca designar, por el contrario, se pretende convertirla en un foco de mediación entre la realidad actual y una mejor. Queda claro que la pasividad de los investigadores, los convierte en aliados de la inequidad y la decisión de acabarla es la gran responsabilidad de todos. Esto queda de manifiesto en los trabajos que este libro contiene, que son producto de las conferencias impartidas por académicos nacionales e internacionales en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) y en el VI Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrados en Educación (ENEPE), organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del 15 al 19 de noviembre de 2021. El CNIE y el ENEPE, como parte de las actividades fundamentales del COMIE en los que participan tanto investigadores consolidados como investigadores en formación, muestran el compromiso del Consejo con el presente y el futuro de la investigación educativa.

El propósito del presente libro es dar a conocer los avances y perspectivas de la investigación educativa desde las experiencias y propuestas de diferentes autores nacionales e internacionales de Francia, México, Ecuador, Argentina, España, Paraguay, Chile, Portugal, Brasil y Colombia, quienes reflexionan sobre las perspectivas generales de la pedagogía; los efectos de la pandemia en los sistemas educativos; la investigación educativa y la profesión académica y, finalmente, el aprendizaje y las tecnologías; todo ello para abrir un diálogo sobre temas relevantes y actuales que competen a la investigación educativa en la actualidad. El documento cierra con algunas reflexiones finales realizadas por los coordinadores de la obra.

Esta serie de reflexiones contribuyen a comprender los retos que tiene la educación después de la pandemia por COVID-19, repensar su constitución y redireccionar sus acciones hacia una práctica renovada, diferente, con nuevas posturas, nuevos abordajes y compromisos que den respuesta a las necesidades actuales. Es necesario expandir las fronteras del conocimiento sobre cómo y cuánto se aprende a través de diferentes metodologías, niveles y contextos; evaluar el impacto de las formas de organización del proceso educativo sobre el aprendizaje; evaluar el

valor educativo de las múltiples innovaciones educativas aplicadas durante la pandemia; evaluar el potencial y las limitaciones para el aprendizaje de entornos de alta, baja y nula tecnología y conectividad; y valorar el rol social de la escuela y de la “presencialidad”.

En este libro se abordan varios cuestionamientos transversales, que se pueden resumir en las siguientes preguntas: ¿cuál es la situación actual de la investigación educativa?, ¿qué se debe investigar?, ¿qué retos tendrá la investigación educativa después de la pandemia? Estas preguntas conducen las preocupaciones de los autores, quienes ofrecen argumentos que ayudan a comprender los efectos del cierre de escuelas sobre los sistemas educativos, considerando una variedad de dimensiones, como equidad, aprendizaje, trayectoria y financiamiento; la pertinencia, efectividad y limitaciones de las medidas, estrategias o programas aplicados para la continuidad educativa, el aprendizaje remoto y para el retorno; las necesidades de grupos poblacionales específicos para no dejar a nadie atrás; y los impactos en el corto, mediano y largo plazos para las personas, el sistema, la oferta educativa y la economía en general.

Como puede verse, el contenido del libro incita a pensar los principales problemas vividos en la actualidad y la incidencia que puede tener la investigación educativa para su comprensión. En esta discusión, se aborda la importancia de redefinir la pedagogía, considerar el derecho a la diferencia y lograr una educación inclusiva. Los y las autoras cuestionan y demandan cambios en la lógica del actuar en la educación, lo que obliga a “pensar en alternativas, rutas de cambio” como lo plantea Philippe Meirieu.

Las diferentes aportaciones de los autores de este libro se organizan en cuatro apartados. El primero se titula “Perspectivas generales sobre pedagogía” y se conforma de tres textos: *¿Qué escuela para el mañana?*, de Philippe Meirieu (traducido por Patricia Ducoing y Bertha Fortoul); *Grietas y siembras de esperanza: apuestas pedagógicas-praxísticas en tiempos desesperanzadores*, de Catherine Walsh; y *Formación y alteridad en el Siglo XXI*, o de las conmociones originarias de la vida, de Ramsés Leonardo Sánchez Soberano.

El segundo apartado denominado “Los efectos de la pandemia en los sistemas educativos”, se ubican cuatro aportaciones: *Impacto de los cambios globales y la pandemia sobre los sistemas educativos latinoamericanos*, de Adriana Puiggrós; *Desafíos de la pandemia: necesidades de una educación creativa y políticas restrictivas*, de Germán Álvarez Mendiola; *La diversidad educativa en discusión: ¿sincrónica,*

asincrónica, presencial, híbrida o virtual?, de Claudio Rama; y *De lecciones pandémicas, impactos socioambientales, educación y posibilidades de nuevas construcciones colectivas para alguna sustentabilidad*, de Pablo Sessano.

En el apartado tercero titulado “Pandemia, investigación y profesión académica”, se encuentran cinco textos: *La investigación educativa hoy: entre la tradición, los derechos y los nuevos horizontes abiertos por la pandemia*, de Inés Dussel; *Hacia una investigación otra. Complejidades e incertidumbres de la educación contemporánea*, de Juana M. Sancho Gil; *Renovación teórica, redes intelectuales y pensamiento socio-educativo latinoamericano en las décadas de los setenta y ochenta*, de Claudio Suasnábar y; *El camino andado y lo que falta recorrer para consolidar la profesión académica en México*, de Rocío Grediaga Kuri.

Finalmente, se encuentra el cuarto apartado titulado “Aprendizaje, agencia y tecnologías”, en el cual se presentan cuatro textos: *Entendiendo el rol de atributos cognitivos, no cognitivos y disposiciones agentivas del Aprendizaje Complejo*, de Sandra Castañeda Figueiras; *Educadores, tecnologías y humanismo: ¿qué perspectivas?*, de Cándido Alberto Gómez y; finalmente, *El vídeo como formato de aprendizaje (in)formal*, de Daniel Cassany.

La obra cierra con las “Conclusiones generales”. Anhelos de cambio: hacia un nuevo sentido de la educación, de Germán Álvarez Mendiola y Juan Carlos Silas Casillas.

I. Perspectivas generales sobre pedagogía

El texto de Philippe Meirieu reflexiona sobre la pregunta: “¿Qué escuela para el mañana?” y, para responder, propone redefinir la pedagogía, así como replantear los usos y la misión de la misma en tiempos de pandemia. Hace un alto en el contexto actual de la educación en todos sus niveles y considera que se encuentra en una constante tensión sobre su propia definición, dentro de una práctica que se ha visto modificada por la contingencia ocasionada por la COVID-19. Esto ha causado que los agentes educativos se debatan entre llevar a cabo la misión deseable de la educación y brindar un servicio a la sociedad.

Esta dualidad es compleja: una misión es un horizonte ideal a ser perseguido, en el que se privilegia el hecho de nutrir individuos y formarlos, es decir, existe la aspiración de preparar a futuros ciudadanos. Por otro lado, la educación como un servicio es un tanto fría, aunque ciertamente cumple con lo que necesita el sistema económico-político imperante, al capacitar a sujetos para que sean productivos

y contribuyan al progreso de la sociedad. Sin embargo, la perspectiva de la educación como un medio, limita sus posibilidades.

Ante ello, Philippe Meirieu plantea algo distinto: considerar a la educación como un valor o un conjunto de valores que trasciende las aulas y, sobre todo, que es significativo para los sujetos, sin dejar de lado lo que necesitan las sociedades actuales. La solidaridad se asume como elemento vinculante que permite el desarrollo de los sujetos, pero la empatía y la comprensión de lo que el otro puede representar para la educación adquieren mayor relevancia.

Por su parte, Catherine Walsh reflexiona sobre la actual condición de la educación para las grandes mayorías: despojo y destierro educativos. Para ello, aborda las grietas y la labor de agrietar, enfatizando las pedagogías y prácticas creadas, inventadas y sembradas en los márgenes de la educación institucionalizada. Al respecto afirma que en la actualidad la educación se ve desarraigada de un objetivo que construya mejores condiciones, ya que se ha olvidado el valor de la educación pública; subraya la importancia de redefinir la educación, pero no solo desde el punto de vista epistemológico, sino desde su vinculación con lo cultural, lo territorial y la significación que tiene para los sujetos. Por tanto, la reconfiguración de las distintas esferas en las que coexisten los seres humanos, incluyendo la educativa, no pasa únicamente por la novedad y la innovación, sino que implica retomar las etimologías ofrecidas por las culturas originarias, que encajan mejor en la constitución de las sociedades actuales, y que implican separar lo social de lo que se ha ido apropiando el capital a lo largo del tiempo, pero que puede encontrar matices entre lo moderno y los propios conocimientos ancestrales.

Provocar grietas y fisuras a partir de estas “nuevas conceptualizaciones” representa la posibilidad de reencontrarse con elementos y virtudes que ha desdibujado el capital, es decir, aquello que es más inherente a la humanidad como son las nociones afectivas; pero, especialmente, es ineludible recuperar el sentido de la dignidad, que no se le puede arrebatar a ningún sujeto. Los verdaderos proyectos redistributivos o incluyentes deben tener como base tres ejes: memoria-justicia, medio ambiente-territorio y democracia-participación; estos elementos se entienden transversalmente en cualquier cultura y asumidos conscientemente por las sociedades, pueden convertirse en puentes hacia la interculturalidad.

Ramsés Leonardo Sánchez explora el panorama de la educación y da varios pasos hacia atrás para preguntarse qué significa la formación vivida por los sujetos, qué factores la detonan, y cómo se construye como parte del suceder de la vida.

El autor propone considerar la posibilidad de formar de cara a las conmociones originarias de la vida, de manera que, tímidamente, se amerita comenzar a ser conmovidos por los acontecimientos; por ello se vuelve necesario comprender el sentido vital de la formación, que despliega su morada más allá de las aulas, de la formación académica y profesional, de los planes de estudio, y exige una educación capaz de asumir la verdad de las crisis, los hechos perturbadores y las calamidades, en cuyo seno se quiebran los saberes.

Sánchez afirma que la argumentación se redondea bajo la aseveración de que, si bien la educación prepara a las generaciones para diversas áreas del ámbito académico o para el entorno laboral, no hace lo propio para las cuestiones de la vida; es decir, la educación carece de un núcleo afectivo como parte integral de los sujetos, que los encamine fuera del aula, que los haga trascender.

II. Los efectos de la pandemia en los sistemas educativos

En la misma línea, Adriana Puiggrós analiza la relación que existe entre neoliberalismo, política educativa y alternativas pedagógicas en América Latina, y luego profundiza en los efectos de la pandemia en la educación. Al respecto afirma que la pandemia ha llevado hacia un entramado de conclusiones particulares sobre cómo se han ido construyendo las sociedades en torno a un sistema económico-político que no respeta las diferencias y que fomenta las desigualdades; estas se han ido agravando con la crisis suscitada por la COVID-19, especialmente en una región como América Latina, marcadamente desigual, tanto en cuestiones materiales como en aspectos relacionados con la educación. En ese sentido, revisando el subtexto, hay una conexión profunda entre los dos puntos si se considera que los alumnos que más sufrieron pertenecen a la educación pública.

Lo anterior permite entender la pandemia de COVID-19 no solo como una emergencia de salud, sino como crisis social y política. Y a pesar de que el escenario parece sombrío, lo cierto es que, al ser conscientes de las grietas del sistema, pequeños grupos de sujetos han impulsado movimientos en distintos ámbitos (laboral, político, ambiental, etc.), reclamando derechos fundamentales para el funcionamiento de cualquier sociedad. La autora concluye que el tiempo presente plantea la necesidad de redefinir la educación, que se ha acelerado en el proceso de transformarse en un servicio mediado por tecnologías; y no es que su aplicación sea ajena a las posibilidades de la educación, sino que, al convertirse en un ser-

vicio, se le despoja de su misión y de los valores que llevan a la construcción de mejores sociedades, propósito central de la educación pública.

Germán Álvarez reflexiona en torno a un tema inevitable debido al contexto de crisis y del que todavía se confía en superar, que es el de la pandemia por COVID-19; esta emergencia confinó y retó a la sociedad en distintos aspectos de la vida cotidiana, incluido el educativo. La pandemia acentuó las desigualdades en la sociedad y transformó el entorno de las actividades diarias, donde también se encuentra la práctica educativa.

Tras esta situación que pareciera desoladora y casi catastrófica, se percibe un destello de luz en las experiencias mediadas por la tecnología, que hasta cierto punto han permitido continuar con el desarrollo de la educación. Ciertamente, no se ha obtenido el rendimiento óptimo, pero al menos no se registra una pérdida total. Cabe mencionar que existe un matiz sobre el estado de las cosas en México, porque, de acuerdo con la perspectiva del autor, el Estado no hace lo suficiente para revertir los daños, como otorgar un presupuesto adecuado a la educación. Germán Álvarez confía en que foros como el del COMIE sean cajas de resonancia para encontrar soluciones.

La educación se vio trastocada por la pandemia de la COVID-19, debido a los contextos y las condiciones que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta situación lleva a Claudio Rama a cuestionar las formas en que se imparte la educación y la viabilidad que esta puede tener fuera de las aulas con la intermediación de la tecnología (cuya presencia se intensificó durante el periodo de aislamiento); es decir, ha surgido una variedad de modelos educativos que antes no habían tenido oportunidad de desplegarse; al respecto, el autor realiza un análisis comparativo de las modalidades educativas y su articulación, y pone el acento no solo en el imperativo de la modalidad virtual de tipo sincrónica, sino en la configuración de una nueva educación híbrida digital.

Evidentemente, concurren una serie de beneficios y obstáculos en la diversidad de modelos educativos existentes; se afirma que los medios virtuales utilizados durante la pandemia permiten la continuidad de la educación, y hacen más sencilla y natural la incorporación de nuevas herramientas pedagógicas; lo anterior se suma a la posibilidad de operar currículos más flexibles que los tradicionales, lo que, sin duda, podría crear escenarios futuros que todavía no son dimensionados por completo. Dentro de los obstáculos de las nuevas modalidades se encuentran los costos que representan, la obligada adaptación de las instituciones

y, en especial, la capacitación que requieren los docentes para desarrollar las competencias que demandan las nuevas pedagogías: Al final de cuentas, resulta inevitable la paulatina integración de mayor tecnología en las prácticas educativas cotidianas.

En este mismo orden, las reflexiones de Pablo Sessano alertan sobre los desafíos de la educación en general y la educación ambiental en particular, en el nivel universitario principalmente (pero no únicamente). Desde una perspectiva política y de cara a la exacerbación de los componentes desestructurantes de la crisis civilizatoria, Sessano considera que se aprecia en un punto de inflexión, no solo en lo que configura a la civilización, sino en el trato que se manifiesta hacia el hábitat y que, a juicio del autor, se ha convertido en la mayor amenaza porque los sujetos no han considerado el deterioro ambiental como asunto realmente apremiante, pues cada día exige un esfuerzo colectivo en el que las instituciones educativas tienen un papel prioritario.

Ante escenarios que parecen catastróficos, el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) debe estar orientado a encontrar alternativas en diferentes ámbitos, como la construcción de nuevas tecnologías o la formación de los sujetos en la ética ecológica y la sustentabilidad; parte de la tarea implica alejarse de la postura de educar como un servicio, y acercarse más a la educación como misión. El autor realza el rol individual y colectivo de los educadores, y subraya que no son más los transmisores del conocimiento, sino los orientadores de la tarea educativa, con un sentido de compromiso al que denomina “educar para recrear la vida”. La esperanza es convertirse en sujetos con mayor conciencia, capaces de impulsar movimientos de sensibilización y actuación ante la emergencia ambiental.

III. Pandemia, investigación y profesión académica

En este apartado se reflexiona sobre dos ejes importantes en la investigación educativa, por un lado, los procesos investigativos y por el otro la profesión como investigador, todo ello bajo el eje transversal en el que han coincidido todos los autores de la obra, la pandemia. En este sentido Inés Dussel plantea la interrogante sobre cómo se puede asumir el investigador de la práctica educativa y desde dónde y con qué elementos puede generar reflexiones sobre la herencia que ha dejado la pandemia; es un hecho que, como sujetos, los investigadores no permanecen inmóviles, sino que un conjunto de acciones y eventos los han constituido, los cuales se encuentran influidos por las condiciones y los espacios en que realizan la investiga-

ción, así como lo que producen y el cómo se distribuyen los conocimientos, todo ello ha atravesado la propia noción de ser y hacer de la investigación educativa.

Por tanto, las tradiciones de la investigación pueden concebirse como límites, pero también como posibilidad u horizonte de la investigación educativa. Esto requiere preparar a las nuevas generaciones de investigadores para realizar abordajes más complejos, que sean sensibles a las particularidades del mundo en que se vive, a sus transformaciones, a sus tensiones y deudas pendientes; también se necesita plantear otras cartografías de la investigación educativa, otros mapas de las zonas vitales (lo que se ve, lo que queda fuera), de modo que se amplíe la visión de la investigación educativa y ello contribuya a una mejor comprensión de la realidad común; de ahí que la apuesta sea por el trabajo colectivo, por la construcción de un nosotros y junto a otros y, con la posibilidad de un pensar y hacer con otros como referencia.

El texto de Juana M. Sancho comparte las preocupaciones abordadas por los autores antes referidos, aunque es importante destacar que la autora revela una óptica más íntima, que es la de la práctica personal. Bajo esa línea, reflexiona sobre las complejidades e incertidumbres de la educación contemporánea, ya que la investigación es considerada una actividad sustantiva en las universidades; sin embargo, no en todas se contempla como eje en la formación de los estudiantes, ni se pone énfasis en lo que se produce y el para qué de ello; por esto la autora presenta su experiencia en procesos de estudio y práctica investigativa, que la ha llevado a reconocer que la investigación educativa debe aportar nuevas perspectivas y cuestionamientos a quienes la hacen y a quienes la leen. La idea de Sancho es que siempre se priorice la finalidad de acercarse a los fenómenos desde su complejidad, amplitud y profundidad, mirar-los y mirar-nos en el entramado de intra-acciones que nos configuran, dejando de entender la codificación y el análisis de evidencias como una reducción de datos y comprenderlos más como una posibilidad para expandir y estudiar la información circundante.

La autora destaca que la mayor virtud que deben mantener los docentes de cualquier contexto es el asombro, y con él fortalecer la capacidad de seguir aprendiendo y de transmitir al estudiante un vínculo basado en la curiosidad, una legitimación entrelazada en las posibilidades del construir. Lo anterior siempre debe estar presente en la docencia, pero como la educación está en constante cambio, también los métodos de formación de los futuros investigadores y las formas de inculcar y transmitir las ideas deben ser dinámicos, sin olvidar que el crecimiento

y transformación es gracias a lo que nutre académicamente. Al mismo tiempo, es necesario construir puentes para los nuevos conocimientos generados por los noveles investigadores. El texto muestra la reflexión que ha acompañado a la autora en su trayectoria académica y profesional, en la construcción de un campo de estudio personal que ha surgido del crecimiento de las subjetividades, de ir cultivando mayor conocimiento y de tener una mirada amplia de la realidad y de aquello que la intercede.

El autor Claudio Suasnábar, centra su texto en el proceso de renovación teórica del pensamiento socioeducativo en América Latina que se dio en tres ámbitos: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), su revisión crítica de la noción de desarrollo que realiza a través del Proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina” (DEALC) y México (lo que llama laboratorio de ideas); en donde cobran especial importancia los “...enfoques de la historia cultural, la historia intelectual, la historia conectada y la historia transnacional, entre otros campos y enfoques” como lo menciona el autor. Enfatiza la importancia que tiene reconstruir la propia concepción de la educación. Esta tarea siempre requerirá dar un paso atrás y colocar la mirada en el trayecto recorrido previamente; es decir, siempre es posible poner en la línea de partida un paso más adelante, esto, siempre y cuando sea recuperado y aprovechado el conocimiento acumulado en comunidad; que es lo que el autor llama renovación teórica del pensamiento educativo.

Suasnábar conduce a recorrer el camino que siguió la educación en la región durante las décadas de 1970 y 1980, y reconoce que hay elementos que siempre han influido en ella, debido particularmente a las condiciones de los países de Latinoamérica en materia económica, política y social, a lo cual se sumó la intervención de organismos internacionales (especialmente de la CEPAL). Esta última se dio a partir de la situación económica por la que atravesó México después de 1979, como consecuencia de la reducción de la producción agrícola, que orilló al país a una importación masiva de alimentos. Incluso Argentina que tenía un crecimiento económico sostenido también se vio afectada; esto tuvo como consecuencia diversos conflictos con los sectores obrero y campesino y un ambiente de tensiones producido por las condiciones de la sociedad, tal como se planteó anteriormente. La situación reinante ha generado un contexto de continuo debate entre pares académicos acerca del camino a tomar, que está construido sobre la base de un pensamiento crítico, junto con las prácticas y experiencias vividas.

Que la educación trasciende el aula no es una cuestión menor, como tampoco lo es reconocer que está determinada por una serie de factores asociados a los Estados Nación, en ese sentido Rocío Grediaga orienta su reflexión sobre “El camino andado y lo que falta recorrer para consolidar la profesión académica en México”. En el documento se propone recuperar lo que se ha hecho hasta el momento para posicionar la profesión académica y con ello modernizar a las instituciones para orientarlas hacia el aprendizaje a través de recursos que fomenten el conocimiento; esto porque actualmente la sociedad se encuentra influenciada por una sociedad de conocimiento crecientemente globalizada; es por ello que la autora pone énfasis en un recorrido más intrínseco y personal, vinculado al docente, uno de los principales agentes educativos. Pone bajo la lupa cómo en México se ha visto al profesor y sus diferentes facetas, y cómo esto ha llevado a caracterizarlo de modo particular hasta el presente.

El panorama de los docentes muestra que cada vez se tiene mayor claridad sobre sus características sociodemográficas, y que, por el contrario, hay una menor precisión sobre cómo es el desempeño de su práctica y cuáles son las condiciones de esta. Existe una sensación de obsolescencia de la tarea docente y las instituciones necesitan realizar un esfuerzo para devolver la relevancia a la educación que proveen; por lo que la autora decide retomar las trayectorias académicas de los profesores, encontrar pistas y presentar algunas respuestas.

Además, la autora enfatiza que para lograr consolidar la profesión académica en México, es necesario sensibilizar y capacitar al profesorado para atender las demandas intelectuales y personales de los jóvenes, así como enriquecer las prácticas de enseñanza-aprendizaje y brindar reconocimiento a esta tarea. De igual manera, invita a revisar la pertinencia y actualización de la oferta institucional, ya que uno de los mayores retos de las instituciones de educación superior es su renovación para garantizar, entre otras cosas, una mejor relación entre la formación y el trabajo en el presente y en el futuro.

IV. Aprendizaje, agencia y tecnologías

Sandra Castañeda se cuestiona en torno a los atributos del aprendizaje complejo y para ello presenta pormenores de su investigación realizada en universidades mexicanas y latinoamericanas. Los atributos de aprendizaje están vinculados con las capacidades cognitivas de los estudiantes; la relación se establece al evaluar una

serie de modelos teóricos y metodologías que incorporan el uso de tecnologías (presencial, web y móvil), en la búsqueda de conocimientos significativos y que puedan ser autorregulados por los sujetos.

En opinión de la autora, es fundamental apoyarse en otras ciencias y disciplinas para que la educación trascienda en su misión. Sobre esta idea, Sandra Castañeda considera que la psicología es una de las aliadas más importantes de la educación, porque facilita el entendimiento de los sujetos y su relación con el contexto y las actividades que realizan; además, permite conocer comportamientos y capacidades considerando la diversidad. El respaldo que la psicología brinda a la educación ha sido consistente a través del tiempo.

Un poco de todo lo referido a lo largo de la introducción se recoge en el texto que presenta Cándido Alberto Gomes, quien reflexiona sobre la convivencia interhumana en un mundo tecnológicamente complejo. Para ello, presenta los resultados de una investigación que ha realizado por más de 15 años en la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad, en la que recupera algunos hallazgos de la investigación, pero también actividades de enseñanza y extensión; en su texto incorpora además información recuperada de plataformas electrónicas, como Scielo, Scholar Google, Publons y otras.

El recorrido del autor lo ha llevado a cuestionarse en torno a las perspectivas y los conceptos fundamentales que las sociedades deben considerar para afrontar la realidad; y en esta tarea los educadores están llamados a desempeñar un rol de enorme importancia.

La violencia que históricamente se vive (económica, política, social y natural) pone en entredicho el concepto de ser humano y la práctica de la humanidad, pues parece que se ha abandonado el conocimiento sobre el hombre, construido a lo largo de los siglos, y ha sido atraído por creencias, o incluso en el vacío de no creer en nada, y solo dejar pasar el tiempo. Ante situaciones como esta el educador debe hacerse presente, no como el sujeto que comparte saberes, sino como aquel que promueve valores y prospectivas, contribuyendo a establecer un eje fundacional para el futuro de las sociedades.

Para que la educación cumpla sus metas, Daniel Cassany, a partir de cuidadosas investigaciones empíricas, sugiere la utilización de herramientas con un largo historial, como es el caso del video, pero provistas de una nueva signifi-

cación, orientadas a apoyar la educación formal e informal, dando valor a la construcción de los sujetos dentro y fuera del aula.

Así, la combinación de herramientas como el video y la escritura ayudan a los sujetos en la comprensión de las temáticas que el docente aborda en su práctica educativa; lo anterior se justifica en una modernidad íntimamente intercedida por la tecnología, la cual debe ser aprovechada al máximo y, en este caso, el video es un elemento de consumo cotidiano, cercano o familiar para los sujetos, de manera que facilita la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje.

Las modalidades en el uso del video son muy amplias, de ahí que su efectividad como herramienta pedagógica dependerá de la creatividad de los docentes, y de los apoyos que reciban de las estructuras institucionales. Daniel Cassany concluye que la visualización de videos favorece el aprovechamiento académico, porque mejora el andamiaje que se le ofrece al alumnado al elegir los fragmentos más pertinentes del video, al preparar tareas relacionadas, o al guiar la focalización de los puntos relevantes, mediante interrupciones puntuales y revisualizaciones.

Finalmente, al mismo tiempo que la investigación abre el entendimiento de la realidad, también va construyendo y resignificando cada vez más al sujeto que la realiza; es lo que da vitalidad a la propia investigación y a las técnicas empleadas para realizarla, porque cada sujeto edifica de forma diferente, por lo tanto, hay un encuentro con diversidad de perspectivas para su implementación. Lo anterior invita a reflexionar en todo aquello que se conoce como lo “post”, así como en los caminos nuevos que se logren trazar para la educación.

Para finalizar, es preciso resaltar que las instituciones formadoras de los próximos docentes e investigadores deben concentrarse en desarrollar sensibilidad ante el entorno, inquietud por trazar nuevos caminos para la educación y su respectiva investigación, y un genuino deseo de innovar y transitar hacia la resignificación del ser. Aquello que es común llevará a los docentes por líneas que identifiquen y caractericen las zonas críticas del contexto, y como dice Inés Dussel, construirán “puntos de vida” en los cuales centrar la propia práctica.

Referencias

- Ferreira, H. A. y Vergara, M. (coord.). (2022). *Miradas y voces de la Investigación Educativa VIII: la literacidad como una vía para la diversidad, inclusión y aprendizaje*. Comunicarte. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. ISBN 978-987-602-475-4.
- Vergara, M. (2022). Educación disruptiva durante la pandemia de COVID-19 Ideas de una experiencia docente. *Pedagogia piú Didattica*, 8(2), 18-30. doi: 10.14605/PD822202

SECCIÓN I

Perspectivas generales sobre pedagogía

¿QUÉ ESCUELA PARA EL MAÑANA?

Philippe Meirieu

Traducción: Patricia Ducoing y Bertha Fortoul

Resumen

Con el fin de determinar la Escuela que requerimos para preparar el futuro, conviene, en un primer momento, preguntarse sobre el estatus de la institución escolar en nuestras sociedades: ¿su propósito es satisfacer intereses individuales o más bien está destinada a cumplir una misión anclada en un interés general al servicio del bien común? Si nos centramos en el segundo caso, podemos entonces redefinir la pedagogía escolar con referencia a tres polos: un polo axiológico que remite a valores, un polo epistemológico que remite a los conocimientos positivos acreditados y un polo praxeológico que remite a herramientas, métodos, dispositivos e instituciones. Estos tres polos están presentes siempre implícita o explícitamente y requieren ser identificados en su especificidad como en su capacidad para construir un conjunto coherente. En efecto, permiten definir configuraciones estabílizadas provisionalmente para comprometer un trabajo educativo tanto en las prácticas cotidianas como en las políticas educativas. Mediante esta guía de análisis serán abordadas preguntas tales como: el derecho a la diferencia y el derecho a la semejanza en la escuela, las prácticas inclusivas, la cooperación y la formación para la solidaridad, la articulación entre la pedagogía escolar y los retos propios del futuro del planeta.

Palabras clave: pedagogía, prácticas, cooperación

Introducción: la Escuela entre “servicios y misión”

La crisis sanitaria que ha afectado al mundo entero ha pesado mucho en la evolución de los sistemas y en el pensamiento educativo. Pero, paradójicamente, permitió cuestionar más sobre los **usos** que sobre la **misión** de la Escuela.

Ahora bien, hablar de escuela solamente en términos de usos, es, en realidad, renunciar a considerar la Escuela como una “institución”, anclada a valores, y convertirla en un simple “servicio al público”. Se trata de promover “la escuela eficaz”, “administración basada exclusivamente en resultados”, los protocolos y procedimientos estandarizados que garantizan los aprendizajes “automáticos”. Significa desarrollar reflexiones, a veces muy pertinentes, sobre la mejora de estos usos, para que los usuarios, incluidos los más desfavorecidos, en el mejor de los casos, puedan beneficiarse de ellos. Representa mantener la mirada fija en las evaluaciones cuantitativas y rechazar una reflexión pedagógica que integre plenamente la cuestión de los valores.

No sabemos cómo será “el mundo después” y “la escuela después”, después de la pandemia, pero la crisis que acabamos de atravesar nos coloca, más que nunca, ante la elección de una prioridad: ¿los usos o la misión?

Si optamos por dar prioridad a los usos, sin duda, desarrollaremos herramientas digitales cada vez más potentes, mejoraremos la conectividad de los estudiantes y equipararemos mejor a los docentes. Daremos prioridad a la investigación y la innovación sobre los métodos más eficaces para la adquisición de lo “fundamental”. Estaremos atentos a una mejor gestión de los flujos y a un óptimo desarrollo de las alianzas entre la escuela, las autoridades locales, las asociaciones y las empresas. Trabajaremos para que los procedimientos de orientación sean más claros y equitativos. Todas estas cuestiones, que son absolutamente necesarias, no dan realmente un sentido a la escuela. Son mejoras en términos de “servicio”, pero no hay nada en ellas que realmente pueda movilizar las energías de los ciudadanos, de los profesores y de los estudiantes. Y lo que es más grave aún es un planteamiento que corre el riesgo de hacernos ignorar lo que ya sabíamos, más o menos antes, pero que la crisis ha revelado de forma sorprendente: la especie humana es frágil y solo la solidaridad puede salvarla. Doble solidaridad: solidaridad entre humanos y solidaridad entre los humanos y el planeta.

Por supuesto, la Escuela no tiene el monopolio de esta solidaridad: el sistema sanitario y de protección social, el derecho laboral, la fiscalidad, la producción y distribución de bienes; todos los ámbitos de nuestra vida política, económica y social deben mobilizarse y repensarse a la luz de la exigencia de la solidaridad. Pero, ¿por qué debería eximirse a la Escuela? ¿Por qué no debería tener un papel fundador que desempeñar en esta reconstrucción?

Redefinir la pedagogía: articulación problemática de finalidades, conocimientos y herramientas

Toda transmisión es portadora de valores

“El hombre es la única criatura que debe ser educada”, ya afirmaba Immanuel Kant (1993, p. 8) porque viene al mundo inconcluso y debe aprenderlo todo de los que le han precedido. Por tanto, la transmisión es un imperativo. Como señala Hannah Arendt (1967), no transmitir al que llega entre los humanos los medios para sobrevivir, comprender, prolongar y renovar el mundo es una renuncia inaceptable.

Sin embargo, en cuanto se inscribe en una relación educativa, la transmisión es una transacción: para que el otro reciba lo que yo le doy, es necesario que lo incorpore, y, a través de un metabolismo singular, debe construirse a sí mismo en esta operación. Cuando un estudiante aprende matemáticas, no estamos asistiendo a la adición de dos elementos que continuarían siendo separables o identificables por separado, sino a la transformación simultánea de un sujeto y un objeto: el estudiante ya no será el mismo después de este aprendizaje, –incluso si olvida el contenido preciso– y las nociones matemáticas que ha adquirido dejarán su huella en él –aunque su formalización deba permitirle objetivarlas y convertirlas en elementos, reconocibles y comunicables, del mundo común–.

Los saberes, por ser conocimientos transmitidos por otros humanos, son inseparables de la relación que permitió su transmisión. Y digamos, como primera aproximación, que podemos nombrar la naturaleza de esta transacción *pedagogía*. En este sentido, la pedagogía no es, a diferencia de lo que solemos pensar de ella, un mero “vehículo” que transporta el conocimiento de un individuo a otro; es lo que conecta a dos sujetos y un objeto en una configuración singular que determina en gran medida el uso del conocimiento mismo. Porque un “vehículo” puede ser más o menos rápido y eficaz, puede contener más o menos objetos y ser más o menos atractivo; pero lo que transporta le es indiferente, y él mismo no cambia ni la naturaleza de los objetos transportados, ni la forma como son enviados y recibidos. Sin embargo, cuando se trata de transmisión de conocimientos, las modalidades de la transacción, por otro lado, lo cambian todo.

Si la transacción se basa en la amenaza (de una sanción, de una humillación o, más banalmente, de la privación de la estima), el metabolismo del aprendizaje no produce nuevos conocimientos “objetivos”, sino un saber que se inscribe en una relación de sumisión, un saber que coloca al sujeto en una relación de

obediencia a los demás y que solo puede ser fácilmente movilizad o ante una nueva amenaza. Asimismo, si la transacción se basa en la identificación o la seducción, es una apuesta segura que el sujeto solo se apropia del conocimiento en una relación de dependencia de la imagen idealizada del transmisor: si este último, por una razón u otra, lo decepciona, todo lo que ha transmitido se verá comprometido.

En cambio, si la transacción se construye sobre un cuestionamiento compartido y un descubrimiento formalizado, el conocimiento puede ser a la vez metabolizado y objetivado: el sujeto será, al mismo tiempo, más conocedor y más autónomo, más autónomo porque es más conocedor y más conocedor porque es más autónomo. La autonomía no es, de hecho, una “capacidad” abstracta independiente de los saberes dominados; se construye por y con los saberes en cuanto estos son transmitidos en una transacción emancipadora, que responde a problemas que el educador habrá podido compartir y a partir de los cuales habrá puesto a disposición del sujeto recursos, explicaciones y trabajos.

Así, sea cual sea la actividad de transmisión –ya sea familiar o escolar, tenga lugar en un club o en un museo, ante un tutorial, un espectáculo o un libro–, comporta, por tanto, una dimensión pedagógica que debe ser identificada y cuestionada tanto en sus retos como en sus efectos. En un aula, el más mínimo gesto tiene una dimensión pedagógica: dice algo de lo que aquí se está construyendo en términos de relación con el saber y, más ampliamente aun, de lo que se perfila como un tipo de ser humano y de sociedad.

Toda la pedagogía combina elementos dispares

Sin embargo, para comprender con precisión qué es una pedagogía, aún debemos mirar cómo se construyen sus discursos y sus modelos. Ahora bien, si observamos con un poco de rigor la historia de las doctrinas pedagógicas, podemos ver que, desde Jean-Baptiste de La Salle –inventor de clases homogéneas y el “modelo simultáneo”– hasta Carl Rogers –promotor de la “enseñanza no directiva” basada en los principios de la psicología de Lewin–, pasando por Makarenko –quien, después de la revolución bolchevique, instaló, en la colonia Gorki, un sistema de socialización basado en la rotación sistemática de tareas y funciones– o Claparède –el fundador del Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra y autor, en 1921, de *L'École sur mesure* (La Escuela sobre medida)–, todos los sistemas pedagógicos articulan sistemáticamente tres elementos: finalidades –teológicas,

filosóficas, políticas–, conocimientos disponibles –sobre el niño y su desarrollo, sobre los aprendizajes, sobre las condiciones de socialización– y propuestas prácticas, institucionales o instrumentales.

Lo que complica las cosas es que estos tres elementos son, al mismo tiempo, absolutamente necesarios y totalmente heterogéneos entre sí. Educamos siempre “para algo”, apoyándonos en conocimientos que nos permitan “movilizar” al niño y con dispositivos y en métodos que “le den las manos”, como decía Pestalozzi, a su proyecto. Pero, si estos tres elementos deben constituir una configuración coherente, pertenecen a registros distintos que tienen sistemas de legitimación radicalmente diferentes: las finalidades se refieren a una reflexión sobre los valores, los conocimientos a datos estabilizados por investigaciones y, las prácticas a una inventiva instrumental. Por tanto, debemos discutir cualquier propuesta pedagógica cuestionando tanto sobre su coherencia interna como sobre la validez de los elementos que esta configura de manera original.

Para comprender mejor lo que es “una pedagogía”, tomemos un ejemplo que ha marcado, de manera decisiva, la historia de la pedagogía, el del doctor Itard, este joven médico que recogió e intentó educar, en 1880, a Víctor, niño salvaje de Aveyron. Mientras que el abad Sicard, director del Instituto para sordomudos y gran especialista en “retrasados”, considera al niño encontrado en el bosque, desnudo, alimentándose de raíces e incapaz de decir una palabra, como un “idiota de nacimiento”. El propio Itard decide hacerse cargo de él y, con la ayuda de su institutriz, convertirlo en “un hombre completo”, capaz de entrar en el lenguaje y de acceder a la “civilización”.

Como Itard es parte del movimiento de la Ilustración, está convencido del posible progreso de todo ser –lo que entonces se llamaba, con Rousseau, su “perfectibilidad”– está decidido a promover la universalidad de la razón a través de la educación: estas son sus finalidades. También es discípulo del filósofo materialista Helvétius, quien explica que “la educación puede hacer cualquier cosa, incluso hacer bailar a los osos”, y de los filósofos sensualistas Locke y Condillac, que consideran, contrariamente a la filosofía clásica que hasta entonces dominaba, que los conocimientos provienen de nuestras sensaciones y que somos “moldeados por nuestras experiencias”: estos son los saberes en los que se basa Itard. En fin, este último vive en un mundo donde *La Enciclopedia* ha permitido descubrir ampliamente las técnicas y los saberes de los artesanos: aquí es donde

encontrará la inspiración para desarrollar sus herramientas. Y, es así, al asociar propósitos, conocimientos y herramientas que se construye una pedagogía coherente: es necesario, explica, estar en consonancia con las experiencias previas vividas por el niño y, además, introducir elementos susceptibles de ampliar su sensibilidad; suscitar en él nuevas necesidades y ponerlo en condiciones de aprender a satisfacerlas por sí mismo; establecer estímulos para desencadenar reacciones y actividades materiales que lo conducirán gradualmente al lenguaje y al pensamiento.¹

Para esto, inventó una multitud de “juguetes educativos” utilizados hasta ese momento como en las guarderías y escuelas preescolares (rompecabezas y juegos de construcción, juegos de habilidades de todo tipo); utiliza situaciones de la vida cotidiana para enseñar las bases de la sociabilidad, pero también, para introducir los principios de la aritmética, hace que sus alumnos practiquen la carpintería y la jardinería para los aprendizajes motores. En el ámbito del lenguaje, se esfuerza obstinadamente en que Víctor identifique los objetos y luego que repita las palabras que los designan y asocie las letras que componen estas palabras. Pero en vano: si Víctor se vuelve gradualmente capaz de hacer los trabajos del hogar y de jardinería, si él logra experimentar y manifestar sentimientos, seguirá siendo incapaz de acceder al lenguaje hasta su muerte, alrededor de los 40 años. Itard finalmente acabó por resignarse y abandonar a Víctor en su mutismo.

Incluso, hoy en día, es imposible saber si Víctor era realmente incapaz de hablar (¿posiblemente era afásico o sufría de alguna forma de autismo?) o bien si la pedagogía de Itard es la que debe ser reinterrogada. Es cierto que Itard fue un precursor de “la educación especial” y contribuyó a alimentar la inventiva de pedagogos –María Montessori reconoce el alcance de su deuda con ella en su obra *Pedagogía científica*– pero no está prohibido, sin embargo, hablar de su pedagogía. El deseo de “despertar las sensaciones” de Víctor a toda costa roza, a veces, con el entrenamiento de animales: así cuando Víctor se resistió demasiado a sus órdenes, Itard no dudaba, sabiendo que le tenía miedo al vacío y a la oscuridad, a colgarlo en lo alto de la torre de Saint Jacques o a encerrarlo en un armario. Podemos también preguntarnos, como lo hará uno de sus comentaristas, Harlan Lane,

1 Los principios y la puesta en marcha de esta pedagogía son descritos por Itard en sus “Mémoires sur Víctor de l’Aveyron”, reproducidos, entre otros, en Lucien Malson, *Les Enfants sauvages*, seguido por Víctor de l’Aveyron, París, 10/18, 2011.

sobre su determinación de ofrecer obstinada y vanamente objetos o herramientas a Víctor con la esperanza de captar su atención, cuando hubiese sido necesario, piensa Lane, vincularse más deliberadamente a sus actividades espontáneas. En fin, podemos discutir la forma en que Itard concibe la anterioridad de la sensación sobre la inteligencia: también aquí, es probable que no haya trabajado suficientemente sobre la articulación de una y la otra, al estar totalmente consumido por su deseo de “hacer un hombre”, en un deseo de dominio absoluto que cree que “la acción *sobre* el otro” puede eximir la educación de la atención a las condiciones de “la acción *del* otro”. El sensualismo absoluto de Itard puede haberle hecho creer que era capaz de “fabricar” a Víctor sometiéndolo (en el sentido fuerte del término) a experimentos. El principio de “perfectibilidad”, llevado así hasta el límite, le hizo caer en el síndrome de Frankenstein.

Un análisis de este tipo podría –debería– ser efectuado sobre todas las doctrinas pedagógicas, y esto, sin duda, nos permitiría descubrir una serie de malentendidos que plagan el debate educativo.

Pedagogías amputadas

En efecto, hay “pedagogías” que se contentan con yuxtaponer finalidades y prácticas sin mirar de cerca, a la luz de los conocimientos científicos disponibles para nosotros, si sus prácticas son realmente capaces de encarnar sus finalidades.

Queremos, por ejemplo, formar en la solidaridad, la fraternidad, incluso la paz. Estas son finalidades importantes, sin duda. Para ello, implementamos el trabajo en grupo o la pedagogía del proyecto, promovemos comunidades infantiles, practicamos teatro o deportes de equipo. Pero ¿estamos realmente seguros de que estas actividades forman en una cooperación real? La psicología nos enseña, de hecho, que para que todos contribuyan al progreso colectivo, un grupo debe tener una red de comunicación “homogénea”: que cada uno tiene algo que aportar a los demás y que el trabajo colectivo no se puede sostener sin la participación de todos; que el funcionamiento del grupo haya sido pensado para que nadie pueda tomar el poder indebidamente ni para que nadie quede excluido o encerrado en un rol secundario de ejecución. La generosidad de intenciones no garantiza, por sí sola, la efectividad del dispositivo: debe ser diseñado y regulado a la luz de lo que sabemos

sobre el desarrollo de un tema, interacciones entre pares, relación entre los objetivos de aprendizaje para cada uno y la tarea a realizar por todos.²

Y lo que es cierto del trabajo en grupo también lo es en el curso magistral, en la conferencia. Sabemos que está ampliamente justificado, en cuanto a las finalidades, por el deseo de una confrontación directa y formativa entre el saber del maestro que se expone y las inteligencias de los alumnos que lo captan. Este encuentro de mentes daría lugar a una dialéctica fecunda entre la explicación y la comprensión, capaz de transmitir a todas y todos la cultura más exigente. ¡Lejos de mí la intención es negar la posibilidad y la fecundidad de este proyecto! Al contrario, me parece especialmente esencial, y ninguna sociedad puede prescindir de esta forma de transmisión. Sin embargo, queda la cuestión de las condiciones de su eficacia. ¿Podemos, de hecho, ignorar lo que la psicología nos dice sobre las condiciones del conflicto sociocognitivo? Para que un discurso me conmueva, para que pueda examinarlo y relacionarlo con mis creencias o conocimientos previos, para que me permita elevarme por encima de lo que sé y de lo que soy, tengo que poder relacionarme con él y, por tanto, tiene que “anclarse” en algún lugar de lo que ya siento y pienso en un momento determinado de mi desarrollo. Además, no podemos ignorar la contribución de la investigación sobre las brechas lingüísticas, sociales y culturales que pueden tensionar fuertemente la comunicación, ni podemos subestimar el carácter altamente selectivo de los implícitos en el discurso y las expectativas de comportamiento que solo pueden captar los expertos. El “oficio de estudiante” requiere habilidades que no se aprenden en todas las familias: saber aburrirse amablemente, hacer las preguntas adecuadas en el momento oportuno, asentir en silencio cuando es necesario y tomar la palabra para valorarse en el momento oportuno.

Pero si el peligro de articular finalidades y prácticas sin preocuparse por apoyar rigurosamente esta articulación amenaza a la pedagogía, esta última también puede enquistarse en una relación entre finalidades políticas y conocimientos científicos que deja a los practicantes en una total indigencia.

2 Yo consagré mis primeros trabajos científicos a esta cuestión, mostrando el carácter muy ambiguo de las prácticas de grupo no reguladas: cf. Meirieu (1984).

Por ejemplo, somos muy conscientes de esta alianza entre, por un lado, un radicalismo axiológico que hace de la lucha contra las desigualdades en el acceso al conocimiento un principio absoluto y, por otro lado, la búsqueda sistemática, en todos los ámbitos, de todas las posibles manifestaciones de estas desigualdades. En nombre de la legítima solidaridad con las clases populares, gracias a la “sociología crítica” rastreamos en todas partes los más mínimos factores que aumentan o perpetúan la injusticia: los identificamos en la economía, en la organización social y escolar, en los estereotipos transmitidos por los programas y los libros, y, por supuesto, en las propias prácticas pedagógicas, siempre sospechosas de falta de lucidez en este campo. Y obviamente tenemos razón. Nunca se puede ser lo suficientemente lúcido sobre todo lo que constituye un obstáculo al primero de los derechos del niño, el derecho a la educación. El peligro es, entonces, combinar el radicalismo y la impotencia: “¡No cambiar nada antes de cambiarlo todo!”, como denunciaba en los años 1960, el discípulo de Freinet y fundador de la pedagogía institucional, Fernand Oury. Porque situarse en la postura del conservador revolucionario es, en última instancia, bastante cómodo. Queremos un “cambio de lógica” en la sociedad y en la institución educativa. Exigimos “medios que rompan radicalmente con la política de austeridad y permitan el desarrollo del servicio público a la altura de las ambiciones de la República”. Nos negamos a “doblegarnos ante los dictados tecnocráticos de una administración enteramente convertida a las virtudes del neoliberalismo”. Y no tenemos la más mínima indulgencia para quienes intentan, a diario, crear unos espacios de posible emancipación. La doctrina es clara: entre la ilusión y la válvula de seguridad, los activistas de la educación solo refuerzan un sistema que, por el contrario, ¡debe combatirse paso a paso! Y aquí están los practicantes aplastados entre las finalidades tan generosas como generales y conocimientos científicos tan indiscutibles como despiadados.³

Quedan, finalmente, quienes, rechazando cualquier reflexión sobre las finalidades, pretenden poder basar las prácticas educativas únicamente en datos científicos.

Un viejo sueño, a decir verdad, del que encontraríamos rastros durante mucho tiempo. Recordemos que, en el siglo XIII, Federico II de Hohenstaufen, al frente

3 Esto es lo que se puede sentir, por ejemplo, al leer la obra de Patrick Rayou y Elisabeth Bautier (2009).

del poderoso Sacro Imperio Romano Germánico, se rodeó de los más grandes eruditos de la época para resolver una cuestión que consideraba decisiva para la educación de los niños: ¿cuál era su “lengua natural”? ¿Qué lengua hablarían espontáneamente si ningún adulto les hablara, si ningún condicionamiento social interviniera en su desarrollo? Por lo tanto, hizo secuestrar a muchos bebés al nacer, que fueron criados por nodrizas que los manipularon con máscaras y se les prohibió pronunciar una sola palabra frente a ellos. Pero el príncipe no supo, sin embargo, cuál era el “lengua natural” de los humanos, porque todos los bebés así tratados, en total deficiencia emocional y relacional, morían muy rápidamente.

Si nadie, obviamente, se ha imaginado reproducir tal experiencia, los hombres, sin embargo, siguen fascinados por la idea de que podamos acceder al conocimiento de una especie de las “leyes naturales del niño”⁴ y que a partir del descubrimiento de su “funcionamiento mental” sería posible prescribir, sin duda, los métodos que permitan su óptimo desarrollo. En el siglo XIX, fue la frenología la que encarnó este proyecto, con las derivaciones racistas y eugenésicas que conocemos.⁵ En la década de 1920, vislumbramos este sueño en lo que entonces se llamaba “la psicopedagogía”, que se basaba principalmente en el trabajo de Piaget y ofrecía una visión prototípica del aprendizaje, a veces llamada “constructivismo”. Piaget había descrito, de hecho, el desarrollo de la inteligencia destacando los procedimientos mentales regidos por el doble proceso de asimilación (el sujeto “incorpora” la exterioridad) y de acomodación (el sujeto se transforma en esta relación con la realidad): es gracias a este proceso, explicaba, que el sujeto pasaba de un estadio a otro y podía, a medida que avanzaba, construir nuevos conocimientos. Pero lo que Piaget buscaba, era lo que llamó el “sujeto epistémico”, es decir, el “sujeto en estado puro” en su “estructura mental universal”. Nadie puede culparle por haberlo buscado y por haber puesto en marcha toda una serie de observaciones y experimentos para neutralizar los factores contingentes, que difieren según los

4 *Les lois naturelles de l'enfant* es el título del libro más vendido de Céline Alvarez, publicado en 2016 por Ediciones Arènes.

5 La frenología es una teoría propuesta por el neurólogo austriaco Franz Josphe Gall (1757.1828) relativa a la localización de las funciones cerebrales y la correlación entre las formas del cráneo y las características de las personas (es el origen, por ejemplo, de la teoría del “criminal nato”). La obra principal de Gall se intitula precisamente *Anatomie et physiologie du système nerveux en général, et du cerveau en particulier, avec des observations sur la possibilité de reconnaître plusieurs dispositions intellectuelles et morales de l'homme et des animaux par la configuration de leur tête* (1810).

sujetos y los entornos en los que crecen. En contraparte, era –y sigue siendo– muy arriesgado apoyarse únicamente en su trabajo para pensar en prácticas educativas que, inevitablemente, involucran dimensiones afectivas y sociales, relacionales e institucionales. Esto sería confundir una metodología científica perfectamente legítima, que aísla deliberadamente ciertos determinantes, con la realidad en su complejidad; sería hacer ontología con epistemología sin preocuparse por los factores que se han dejado sistemáticamente de lado por principio, o los valores que no han sido reconocidos.

Hoy en día, la psicopedagogía se ha olvidado y se ha llegado a la ¡neuropedagogía! Si creemos en esta nueva disciplina, sería posible, gracias al conocimiento de los mecanismos cerebrales, dar acceso a todos los niños al aprendizaje, e incluso a determinar su comportamiento en áreas tan determinantes para la construcción de su personalidad como son la atención, la motivación, la creatividad, el sentido de la responsabilidad, etcétera. En la medida en que nos permiten constituir una verdadera “ciencia de la vida mental” (Dehaene, 2014; Jacob, 2014), las neurociencias nos darían los medios para estimular y estructurar actividades neuronales susceptibles de modificar el estado mental o afectivo del niño, y esto de acuerdo con lo que queramos desarrollar en él. Siempre el mismo sueño: pasar del conocimiento objetivo de los mecanismos “naturales” a la prescripción sistemática de las herramientas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. ¡Descartada la cuestión de las finalidades a favor del cientificismo sumario!

Como subraya el filósofo Emmanuel Fournier:

Las representaciones neurocientíficas se nos han infiltrado. Se infiltran en nuestro lenguaje y condicionan nuestro pensamiento. A partir de ahora, en la forma de hablar, ya no buscamos el placer, sino liberar las hormonas que nos dan ese placer. Son nuestros lóbulos frontales los que planifican nuestras acciones, nuestros circuitos emocionales, los que colorean nuestra vida de manera alegre, nuestros circuitos de recompensa, los que registran todo bajo las más hermosas promesas, nuestras neuronas espejo, las que nos interesan por la empatía, etcétera. Y dejamos que este lenguaje piense por nosotros con mayor naturalidad si confiamos inocentemente en él. ¿Quién se atrevería a hablar en contra de su respaldo científico? (Fournier, 2015).

En realidad, las prescripciones de la neurociencia, popularizadas por los medios de comunicación, oscilan entre la banalidad más extrema: ¡el sueño es necesario para el correcto desarrollo del niño! –y descripciones tan inquietantes que nos recuerdan las peores pesadillas de la ciencia ficción–.

Hacia una pedagogía del “mundo ordinario”

Si el rol de la escuela fuera solamente el de permitir a cada niño acceder individualmente a los conocimientos definidos en los programas, no es nada seguro que su agrupamiento en el seno de aulas y de escuelas sea, en última instancia, la fórmula más eficaz. Después de la matanza de la Primera Guerra Mundial en Europa, los Compañeros de la Universidad Nueva, habían hecho de la función del crisol social de la institución educativa su prioridad: “Los padres velaron en las mismas trincheras, los hijos deben sentarse en las bancas de la misma escuela”. “Una escuela que selecciona destruye la cultura” explicaban los Niños de Barbiana en 1967. A los pobres les quita los medios de expresión, a los ricos, les quita el conocimiento de las cosas” (Thurlotte, 1967, p. 87). Una escuela que separa, que selecciona, que aísla entre sí a alumnos semejantes entre ellos es, en realidad, todo lo contrario a una escuela: cierra el horizonte cuando lo que se requiere es despejarlo; promueve la identificación con el “mismo” cuando los aprendizajes requieren, precisamente, aceptar e integrar la alteridad. Porque crecer, es acrecentar el círculo siempre: del egocentrismo inicial a la familia nuclear y posteriormente a la familia ampliada; de la familia a la colonia, a la ciudad y a la región; de la región, al país, al continente y a la tierra completa. Crecer es mirar siempre más lejos sin dejar de ser uno mismo: es descubrir otras culturas y enriquecer así la propia, poder hablar una lengua común de forma cada vez más clara y luminosa, aprender del intercambio con otros que no han vivido la misma historia, acceder a los lenguajes científicos y a las lenguas extranjeras, comprender –que etimológicamente significa “tomar consigo mismo”– el mundo y explorarlo sin encerrarse jamás en lo que se sabe hacer o en lo que se cree saber.

Por consiguiente, no debe solamente entender la expresión acordada del “derecho a la diferencia” como el único derecho a expresar su diferencia, sino también, y, antes que nada, como el “derecho a *encontrar la diferencia*”. Esta coeducación no es solamente de una sociedad que se quiere democrática, sino que también es una condición para que los futuros ciudadanos se descubran entre sí,

sean capaces de hablarse, pero también de trabajar juntos para definir y perseguir el bien común.

¿Hacia una escuela inclusiva?

Escucho bien, ya, las solicitudes, cada vez más numerosas para una escuela y una sociedad inclusivas. Sé cuánto la integración de niños en situaciones de hándicap constituye un desafío mayor hoy día. Veo los sufrimientos de los padres de familia y de los niños que viven situaciones de exclusión, así como los esfuerzos de los docentes y del personal especializado –en cantidades muy insuficientes– que los acompañan. A pesar de algunos avances, nos queda mucho por hacer en este campo, tanto más que la presencia de esta niñez extraordinaria en los salones de clase, cuando está gestionada de manera adecuada, es benéfica para muchos: tiene un impacto educativo en sus compañeros, los cuales descubren, en el contacto con ellos, formas de expresión y de humanidad inimaginables, fragilidades y vulnerabilidades que nunca habían pensado; viven así experiencias que los hacen conscientes de sus propios límites, las cuales son a su vez llamadas a la solidaridad.

Es por ello que la inclusión es un horizonte hacia el cual debemos avanzar con determinación. Es también por ello que la inclusión no debe ser selectiva: es el movimiento mismo de construcción del lazo social, el proceso que reconoce en cualquier ser humano alguien digno de ser acogido entre sus pares, independientemente de su origen, su color de piel, su historia personal y su cultura de referencia, sus dificultades y sus hándicaps. La inclusión, a la imagen de la hospitalidad en el *Proyecto de Paz perpetua* de Kant (1999) solo puede ser universal; con el riesgo, si no es así, de ser vaciada de toda substancia. Es por ello que aunque podemos afirmar que “cada una y cada uno debe poder ser incluida/o y, aun si, para este o para esta, no sabemos todavía cómo hacerlo, no tenemos el derecho de decidir arbitrariamente que no lo lograremos nunca”... por lo mismo nos es metodológica y éticamente prohibido poner un límite *a priori* a la inclusión sin que se autorice, de caso en caso, todas las excepciones posibles. Una escuela es inclusiva o no lo es. Si ella no es un lugar de encuentro de la alteridad, puede muy bien formar los super héroes escolares que las prestigiadas universidades se pelearán, sin embargo, falla en su misión de instituir “un mundo común”.

Pero, instituir lo común no es algo fácil. No basta –lo sabemos bien– de sentar a un estudiante con una situación de hándicap en una clase ordinaria para que este sea incluido. Esta inclusión formal puede aún ser una terrible vio-

lencia para él si la vive como una obligación formal que lo convierte en un excluido del interior. Para que sea verdaderamente incluido, se requieren dos condiciones: en primer lugar, que participe en actividades con sus compañeros a pesar de su hándicap y, en segundo lugar, que cuente con una ayuda adaptada a sus dificultades. Por tanto, se requiere que, al mismo tiempo que todos los estudiantes se reconozcan como partes activas en la misma aventura y que cada uno sea acompañado individualmente para poder hacer frente a las dificultades propias. La totemización (absolutización) de las diferencias conduce a la exaltación de los individualismos y a la explosión de cualquier colectivo auténtico. La totemización de nuestras semejanzas conduce a la normalización, a la identificación ciega ante un modelo único, al rechazo, cuando no a la erradicación, de toda expresión personal.

Derecho a la diferencia y derecho a la semejanza

Este es el verdadero desafío para cualquier organización escolar: implicar a los estudiantes en un colectivo solidario y tomarlos en cuenta en su singularidad. Sin embargo, esto es precisamente lo que nos cuesta tanto trabajo lograr: ya sea que incluimos sin hacer realmente efectivo el derecho a la diferencia, ya sea que, en nombre de dicha diferencia, orientamos al individuo hacia agrupamientos específicos que se eternizan y terminan por ser ghettos.

Sin embargo, es posible poner un fin a este movimiento infernal. Bastaría –pero ¿puede que esto sea realmente el problema?– organizar la escuela articulando grupos heterogéneos –constituyendo clases de referencia– con agrupamientos temporales en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Es, por otro lado, lo que sucede espontáneamente en las clases multigrado que eran la usual, hace algunos años, en las zonas rurales: el docente organiza actividades en las cuales todos los estudiantes pueden estar implicados con actividades diversas –de un taller de filosofía a un proyecto de teatro, del estudio de una obra literaria a la realización de una exposición geológica– y sean distribuidos, en otros momentos, en grupos pequeños, asignándoles tareas específicas.⁶ Es lo que sucede hoy día en la mayoría de las escuelas de educación media y media superior “experimentales”, en las cuales un equipo de docentes encuadra una centena de estudiantes aproximadamente, alternando cursos en clases homogéneas y talleres especiali-

⁶ Sobre este punto, hay que leer el bello estudio de Sylvie Jouan (2015).

zados. Ello sería perfectamente posible de ser generalizado si se renuncia a hacer de la “clase” –homogénea o heterogénea– el principio organizativo absoluto y permanente de la institución escolar. Por consiguiente, necesitaríamos dejar de asirnos desesperadamente a la forma escolar “tradicional” de la “enseñanza simultánea”, inventada por San Juan Bautista de La Salle en el siglo XVII, la cual fue impuesta por François Guizot en 1830 con el fin de garantizar en Francia el mejor “gobierno de las mentes”: una “forma escolar” que ha terminado por confundirse de manera indebida con la “institución escolar”: “de veinte a treinta niños o adolescentes, de la misma edad y del mismo grado que hacen la misma cosa al mismo tiempo”. Para romper con este modelo ampliamente obsoleto, necesitaríamos poder promover, por ejemplo, “unidades pedagógicas” de tres a cinco grupos confiados a equipos de docentes que dispondrían de la posibilidad de organizar sus actividades de enseñanza a través de modalidades diferentes: conferencias plenarias y grupos muy pequeños para la apropiación, cursos y actividades dirigidas, grupos por grados aquí y grupos por necesidades allá, talleres en otros momentos, tiempos para el trabajo individual y tutorías entre estudiantes... en breve, a manera de poder descubrir que se puede trabajar de manera conjunta teniendo a la par necesidades distintas.

Una pedagogía de la cooperación

Cuando el psicólogo Henri Wallon señaló que la inteligencia era la sociedad interiorizada no dijo algo que cualquier educador no pudiera vivir en la experiencia de lo cotidiano... Estoy aquí, frente a niños, intentando explicar una receta de cocina o unas reglas gramaticales, o bien frente a estudiantes, esforzándome para que ellos puedan comprender lo que es la fenomenología o todavía, con colegas, desarrollando los retos de la pedagogía diferenciada: la única posibilidad de convencerlos que tengo es si puedo, a la vez que les hablo, oír yo mismo lo que digo *desde sus propios puntos de vista*. Debo presentir los bloqueos, anticipar las incomprensiones, adelantarme a las objeciones, para ir ajustando mi discurso a lo largo de la sesión: He aquí una palabra que no entienden y que merece ser definida... Aquí, esto es demasiado abstracto, voy a poner un ejemplo... Me pierdo en explicaciones que no terminan, requiero encontrar una fórmula sintética que ellos puedan memorizar ... Y haciendo todo ello, evidentemente, yo mismo progreso: domino de mejor manera lo que sabía dado que me esforcé de explicar de la manera más rigurosa posible a otros.

Esta experiencia es tan esencial para el desarrollo de un sujeto que todos los estudiantes deberían poder hacerla en todas las clases y en todas las disciplinas. La ayuda mutua es, en efecto, una práctica en la cual todos los resultados de la investigación convergen de manera extremadamente positiva y que tiene consenso entre los pedagogos desde hace muchos años. Cuando un estudiante explica algo a uno de sus compañeros, no solamente ayuda a quien se beneficia de su explicación, sino también él progresa de manera significativa. Las preguntas, las objeciones, los debates, incluso los conflictos que él suscita lo llevan a ser más preciso y más riguroso, a volver a informarse y a verificar sus fuentes, a interrogar sus propios conocimientos para estar a la altura de la interlocución del otro. Al mismo tiempo, que ofrece a un par una versión distinta de la explicación del maestro, se vuelve más exigente consigo mismo. Es por ello que requerimos propiciar en todos los grados de la institución escolar, entre los distintos grupos, pero también entre la escuela y los recursos de su contexto, los “intercambios recíprocos de saberes”, tal y como lo proponen Claire et Marc Heber-Suffrin.⁷ En efecto, se trata de dar a cada uno la posibilidad de exponer y de profundizar sus conocimientos, y al mismo tiempo, estando disponible a lo que los otros pueden aportarle. En el fondo, nada más, que el proyecto mismo de la escuela: aprender a descentrarse, a integrar la alteridad para acceder siempre más y mejor a la inteligencia de los seres y del mundo.

Ello es así dado que la capacidad a descentrarse –considerarse desde el punto de vista de los otros– es un medio absolutamente esencial para progresar. Es casi el mismo proceso que se lleva a cabo en los grupos de confrontación y que es muy fácil de implementar en todas las enseñanzas. Se trata de proponer a los estudiantes, por grupos de tres a cinco integrantes, reflexionar de manera conjunta en una pregunta para buscar respuestas posibles: problema abierto de matemáticas, interrogación con base en un texto literario, resolución de un enigma científico, investigación de una explicación histórica, etc. Tomando como imagen lo que el epistemólogo Karl Popper describe como el vector de todo progreso en el conocimiento, la instrucción dada aquí a los miembros del grupo es la de buscar sistemáticamente refutar las proposiciones que surjan, encontrando sus puntos no creíbles, sus debilidades y sus defectos. En efecto, es así, proponiendo y falseando sin cesar nuevas hipótesis

7 Hay numerosos textos que presentan el sentido y las prácticas de estos “intercambios recíprocos de saberes” hoy día, implementados en numerosos países. Entre ellos se encuentran Claire Héber-Suffrin (1992, 2018).

que las ciencias progresan. Es así, por ende, que los estudiantes pueden también progresar: no descubrirán siempre la “buena” solución, pero habrán, de alguna manera, limpiado mentalmente el terreno y se abrirán a la explicación rigurosa que podrán encontrar en un libro, en el aporte del maestro o en la exposición de un compañero que profundizó en la pregunta.

En el mismo sentido, se puede instituir la corrección mutua de las tareas. Para ello, habrá que tomar algunas precauciones organizando dúos de estudiantes de niveles más o menos equivalentes y que no tengan hostilidades uno contra el otro. Evidentemente, se requiere también que el profesor corrija, en un segundo momento, las tareas que han sido, en un primer momento, discutidas en los binomios y después retrabajadas por sus autores... Pero, este es un ejercicio particularmente fecundo, tanto que el viejo precepto de “la paja y la viga de madera”, se encuentra aquí verificado, cada uno encontrando en el otro, aproximaciones o errores que no había visto en su propio trabajo. Y, para que este entrenamiento sea realmente eficaz, hay que garantizar la reciprocidad: en efecto, estoy tanto más disponible a la palabra del otro que deseo que él mismo esté disponible a la mía; y escucho mejor su argumento si sé que seré escuchado por él. Jean Piaget dice esto mismo cuando afirma:

Que cada uno, sin salirse de su punto de vista y sin buscar suprimir las creencias y los sentimientos que hacen de él un hombre de carne y hueso, unido a una porción muy delimitada y con vida del universo, aprenda a situarse entre el conjunto de otros hombres. Que cada uno detenga así su perspectiva propia, como la única que conoce del interior, pero que comprenda la existencia de otras perspectivas; que cada uno comprenda sobre todo que la verdad, en todas las cosas, no se encuentra siempre ya hecha, sino que se elabora con dificultades, gracias a la coordinación misma de esas perspectivas (Piaget, 1997, p. 39).

Y es precisamente esta reciprocidad esencial: es necesario que los estudiantes descubran, más allá de los servicios que puntualmente se dan, que deben aprender a volverse disponibles para los otros para cooperar con ellos de una manera verdaderamente solidaria. Se requiere que perciban que el interés colectivo no es una suma de los intereses individuales, que el bien común no está dado de antemano, sino que se construye en la exploración siempre atrevida de lo que nos une.

Hacia la “clase rompecabezas”...

Para ir más lejos en esta vía, nos podemos apoyar en los trabajos del psicólogo estadounidense Elliot Aronson, publicados en los Estados Unidos en los años 1980 (2002). Aronson estudió la manera en la que las minorías raciales eran integradas en los salones a partir de la prohibición de la segregación racial en el contexto escolar. Observó que la competencia entre los estudiantes, estimulada por la enseñanza frontal y la evaluación tradicional, profundizaba las diferencias. Propuso, entonces, la fórmula mágica llamada *jigsaw classroom* –clase en rompecabezas–: la lección se divide en seis segmentos, y cada uno es estudiado específicamente por un grupo de estudiantes diferentes que se convierte así en un “experto” sobre una parte de esta. Más tarde los estudiantes se reúnen en grupos de seis, de manera tal a que haya un experto de cada una de las seis partes en cada nuevo grupo: deben entonces reconstruir la lección completa, en un primer momento de forma colectiva, y posteriormente individual. “Cada alumno, explica Aronson, vive la experiencia de la complementariedad de sus competencias y tiene éxito él mismo a la par que aporta al éxito de todo el grupo” (Aronson, 2002, p. 17). Las evaluaciones, realizadas comparando los resultados de estudiantes con este método con los de un grupo-testigo, muestran, por otra parte, que es particularmente eficaz, y esto aun cuando es practicada solamente en un 20% del tiempo de la clase. Algunos podrán, evidentemente, considerar este procedimiento arbitrario: no es seguro, en efecto, que toda lección pueda ser separada en seis partes independientes unas de las otras... Pero su mismo principio permanece particularmente pertinente y puede ser utilizado en la casi-totalidad de las situaciones de enseñanza. ¿Gracias a él es factible “crear en la escuela colectivos verdaderos en los cuales las interacciones activan la solidaridad en beneficio de todos y de cada uno?” (Aronson, 2002, p. 17).

Pero, por otro lado, no se pretende, que la clase-rompecabezas en recomposición permanente anule toda forma de verticalidad. Para que los intercambios entre estudiantes puedan llevarse a cabo sin que se dispersen, para que el proyecto de todos sea superior a las inclinaciones de cada uno y que la cooperación se “institucionalice”, se requiere que el docente asuma su función tutelar: él debe garantizar que cada uno y cada uno sea convocado a comprometerse con el dispositivo y a la vez a beneficiarse de él; él debe vigilar, en todo momento, que nadie sea excluido; dada su misma presencia, él debe testimoniar que la solidaridad en actos es posible. Es por ello que su palabra, ya sea cuando da instrucciones, cuando cuenta una

historia o efectúa una demostración, debe configurar un espacio simbólico y construir lo común. Si su palabra se dirige solamente a algunos elegidos frente a los cuales solicita su complicidad o controla al grupo, arruina la posibilidad de dignificar sujetos para que se comprometan juntos en la misma empresa. En contraparte, si su palabra está habitada por una exigencia constante de claridad y de precisión, si su firmeza serena interpela la inteligencia de cada estudiante –aunque haya algunos que se quejan para volverse disponibles a esta interlocución– ella se vuelve un signo y testimonia que en este lugar y en este momento un colectivo es posible. Un colectivo en el que cada quien podrá hacer la experiencia de la responsabilidad y de la solidaridad, en la comprensión e interiorización de los principios para implementarlos más tarde de manera progresiva desde su propia iniciativa.

Hacia una pedagogía para la “Tierra-Patria”

Pero la solidaridad hoy día, no puede detenerse en la puerta del salón de clase. Dado que, según la bella fórmula de Albert Jacquard, “la solidaridad, en el mundo, no es en primer lugar un valor, es primeramente un hecho: somos solidarios, ligados inextricablemente los unos con los otros como con el universo en el cual vivimos” (Jacquard, 2013, p. 45). Por si lo habíamos olvidado, los sucesos recientes ligados a la pandemia del Coronavirus están aquí para recordárnoslo: nuestro mundo es un rompecabezas gigantesco en el cual cualquiera que mueve una pieza actúa, lo quiera o no, en el equilibrio del conjunto. Equilibrio “absolutamente precario”, en el cual la desregulación climática, la destrucción de la biodiversidad o la emergencia no esperada de un virus improbable pueden amenazar la existencia misma de nuestra “Tierra-Patria”, siguiendo la expresión que sirve de título a la bella obra de Edgar Morin (2010): “El internacionalismo quería hacer de la especie un pueblo. El mundialismo quiere hacer del mundo un Estado. Se trata de hacer de la especie una humanidad, del planeta una casa común para la diversidad humana”.

Frente a la urgencia, ideas y propuestas van caminando desde hace algún tiempo: la Educación al Entorno y al Desarrollo Duradero (EEDD) está inscrita oficialmente en los programas de estudio (franceses) y numerosas iniciativas relacionadas con esta temática surgen. Es, en este caso, el aprendizaje sistemático de gestos ecológicos, relativos a la alimentación, a la separación de la basura o a la economía de la energía. Más allá, son estudiantes de la secundaria que se movi-

lizan en torno a un invernadero de verduras bio, en la instalación de colmenas o de paneles solares. En otro lugar es un intercambio con un país del Sur, al cual se aporta una ayuda respecto a la recolección del agua. En otro más, unos jóvenes de bachillerato se comprometen en preservar un bosque o en recrear una arboleda. En algunas instituciones escolares, los profesores de disciplinas diferentes comprometen trabajos de investigación interdisciplinar que se cruzan en torno a una pregunta particular –la desaparición de una especie animal, la artificialización de los suelos o la producción de los gases de invernadero– con acercamientos provenientes de la historia, la biología, la economía, la filosofía, la física, la literatura... así como las indispensables matemáticas sin las cuales sería imposible analizar los fenómenos considerados.

Todo ello es, evidentemente muy importante y requiere ser desarrollado. No podemos más, en la educación de nuestros hijos, no considerar la ecología, tanto como una disciplina ya constituida que nos permite comprender la interacción entre todos los elementos de nuestro mundo como un verdadero proyecto de sociedad fundado en una alianza en paz entre los humanos y la naturaleza. Pero para ello, necesitamos ir más allá del simple estadio de enseñanza y de proyectos puntuales que dejarían pensar que se puede salvar al planeta introduciendo algunos enclaves virtuosos sin modificar en nada la lógica individualista y productivista que nos lleva a este callejón sin salida. Hay que permitir que nuestra infancia comprenda que sus mayores tomaron decisiones y que otras decisiones son posibles. Más aún: hay que permitirle experimentar de una inversión radical de su relación con el mundo.

En efecto, cuando la sociedad mercantilista les muestra con brillo un mundo-tienda ofrecido para sus caprichos, nuestra educación debe hacerles descubrir un mundo-tesoro, un espacio de investigación fabuloso ofrecido para su curiosidad. Cuando los medios de comunicación les muestran una realidad que fascina, asombra o aterroriza y ante la cual hay que resignarse, nuestra educación debe llevarlos a interrogar, cuestionar, interpelar de manera a constatar que nada, nunca, está definitivamente terminado. Cuando la sociedad los anima para pertenecer a un clan que les procurará identidad y seguridad, nuestra educación debe mostrarles que la verdadera felicidad está en la apertura a la alteridad. Cuando, por todos lados, se les susurra a los oídos que solamente pueden encontrar el placer en el consumo desenfrenado de lo que se agota, nuestra educación debe mostrarles,

en la vida diaria, que el verdadero placer está en compartir lo que no se agota: las obras de arte y de cultura, los conocimientos y los saberes, la transmisión y la creación... todo lo que se puede multiplicar al infinito, dado que cada una y cada uno, accediendo a ello, no se le quita nada a nadie y cualquier persona que accede a ello puede compartirlo tantas veces como lo quiera con otro.

La suerte del planeta se juega ahí. Cuando lo infinitamente pequeño se une con lo infinitamente grande. Cuando experimentamos, en lo más íntimo de nosotros mismos, que hay cosas particulares en el mundo –las cosas del espíritu– que podemos poseer y compartir a la vez. Cuando percibimos que las obras de arte y las creaciones humanas pueden ser diferentes de una cultura a otra, y de una persona a otra, nosotros podemos ser más o menos sensibles, y nos reenvían a las preguntas que todas y todos nos planteamos.

Y estoy convencido que la experiencia de esta fraternidad constitutiva, en lo que tenemos de más íntimo, reenvía a la solidaridad entre humanos, en lo que esta tiene de más universal: la solidaridad contra “todas las fuerzas de fragmentación, de ceguera, de destrucción” (1993, p. 19) de las cuales habla Edgar Morin, la solidaridad para ir más allá, en fin, de nuestras disputas y avanzar, ahí, en ese momento, hacia la construcción de un mundo común. La solidaridad para pensar, más allá de nosotros mismos y de nuestros intereses del momento, sobre el futuro de esta Tierra-Patria, en la cual hemos estado hace doscientos mil años y cuyo futuro es también nuestro futuro.

No hay una educación auténtica que no sea también una educación en esta solidaridad. Una solidaridad que entrevemos cuando un aprendizaje nos une a los otros. Cuando el placer de comprender con los otros es más fuerte que las tentaciones obscurantistas de encerrarse en uno mismo. Cuando la experiencia en la construcción del bien común está operando, aquí y ahora, y que deseáramos que fuera contagiosa. Cuando descubrimos y revivimos el lazo esencial que nos une a la naturaleza. Cuando nos comprometemos en lo que Bernard Stiegler nombra una “economía contributiva”⁸; una economía que va más allá de la oposición entre productores y consumidores para que cada uno y cada una aporte al colectivo su contribución exigente y se pongan así al servicio de todos.

8 Ver, en particular, de Bernard Stiegler (2015, 2016).

Conclusión

Es banal, hoy día, inquietarse por el incremento conjunto de los individualismos y de los populismos que amenazan a las democracias. Comparto estas inquietudes. Pero yo creo que la educación, en este campo, sin duda puede sernos útil. Yo no diría probablemente más, como Nelson Mandela (1990), que “la educación es el arma más potente para cambiar al mundo”, pero sí creo aun, como Théodor W. Adorno, que “la educación puede quizá todavía hacer algo para la democracia” (2003, p. 17). Puede preparar la siguiente generación para activar las solidaridades, dado que le habrá hecho vivir su extraordinaria fecundidad. La puede ayudar a alejarse del frenesí consumista para acceder a un compartir sereno de las artes y de la cultura. Le puede hacer descubrir que todos los humanos son seres frágiles y que su destino, en esta Tierra, es necesariamente común. Puede hacer existir en nuestras escuelas, espacios-tiempos en los cuales la cooperación auténtica deja fuera las rivalidades y la competencia.

Sin embargo, nada dice, por otro lado, que esta nueva generación sabrá obtener las lecciones de lo que le habremos permitido vivir. La educación no siempre funciona. ¡Esta es su grandeza! Cada educando debe acabar libremente el trabajo. Pero este es también su límite: un límite que nos impone conjugar la ambición sobre nuestras misiones y la modestia en su puesta en marcha. ¿Puede ser justo lo que hay que decir para ser escuchado en el “mundo de después”?

Referencias

- Adorno, T. W. (2003). *Eduquer après Aischwitz*. Modèles Critiques.
- Arendt, H. (1967). *La crise de l'éducation. La crise de la culture*. Folio.
- Aronson, E. (2002). *The jigsaw strategy*. Academic Press.
- Dehaene, S. (2014). *Vers une science de la vie mentale*. Collège de France/ Fayard.
- Fournier, E. (2015). *Le cerveau, gage de bonne éducation?*. Conférence au colloque L'aventure des neurosciences, Angers.
- Héber-Suffrin, C. (1992). *Échanger les savoirs*. Desclée de Brouer.
- Héber-Suffrin, C. (2018). *Apprendre par la réciprocité*. Chronique sociale.
- Jacquard, A. (2013). *Voici le temps du monde fini*. Le Seuil.
- Jacob, O. (2014). *Le Code de la conscience*. Collège de France/ Fayard.
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Kant, E. (1993). *Reflexions sur l'éducation* (1776-1787). Vrin.
- Kant, E. (1999). *Projecto de Paz perpetua. Bibliothèque des textes philosophiques*. Vrin.
- Lane, H. (1979). *L'Enfant sauvage de L'Aveyron*. Payot.
- Mandela, N. (1990, Junio 24). Nelson Mandela visits Madison Park HS. En Roxbury en 1990. Roxbury, Massachusetts, United States of America: GBH News.
- Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe? Tome 1 : Itinéraire des pédagogies de groupe, tome 2: Outils pour apprendre en groupe*. Chronique Sociale.
- Morin, E. y Kern, Anne-Brigitte (2010). *Terre-Patrie.* Le Seuil, colección "Points.
- Morin, E. (1993). *Tierra-Patria*. Ediciones Nueva Visión.
- Piaget, J. (1997). *De la pédagogie*. París.
- Rayou, P. y Bautier, E. (2009). *Les inégalités d'apprentissage-Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Stiegler, B. (2016). *Dans la disruption : Comment ne pas devenir fou?.* Les Liens qui Libèrent.
- Stiegler, B. (2015). *La Société automatique: 1 L'avenir du travail*. Fayard.
- Thurlotte, M. (1967). *Lettre a une maîtresse d'école*. Mercure de France.

GRIETAS Y SIEMBRAS DE ESPERANZA: APUESTAS PEDAGÓGICAS-PRAXÍSTICAS EN TIEMPOS DESESPERANZADORES

Catherine Walsh

Resumen

¿Cómo afrontar, desde un pensamiento accional, desde las praxis pedagógicas, la gran desesperanza del actual contexto de múltiples pandemias-virus? ¿Puede esta desesperanza *ser*, al mismo tiempo, una posibilidad de esperanza? ¿Una posibilidad de generar grietas y fisuras que nos abran perspectivas distintas a mirar, pensar, sentir, conocer, estar y habitar? Sobre estas preguntas se reflexiona en el presente capítulo, organizado en tres partes. La primera se refiere a la actual condición de la educación para las grandes mayorías y el despojo y destierro educativo. La segunda parte aborda las grietas y la labor de agrietar, enfatizando las pedagogías y prácticas creadas, inventadas y sembradas en los márgenes de la educación institucionalizada. Hacia el final, las reflexiones se abren al entretejer pedagógico de las grietas y el agrietar con el sembrar y cultivar, apostándose por y afianzándose en las semillas de esperanza que, a pesar de estos tiempos, están germinando algo de vida, (re) existencia y dignidad.

Palabras clave: praxis, pedagogías decoloniales, pandemias.

Introducción

Hace varias décadas, el intelectual crítico de origen jamaicano Stuart Hall argumentó que los momentos políticos producen movimientos teóricos (Hall, 1992; 2010). El interés de Hall no estaba tanto en una teoría de la práctica, sino en la práctica de la teorización que tiene lugar dentro de las luchas concretas por la transformación social, política y cultural. El objetivo de esta teorización era, en palabras de Hall: “movilizar todo lo que podamos encontrar en términos de recursos intelect-

tuales para comprender qué es lo que hace que nuestras vidas y las sociedades en las que vivimos sean tan profundamente antihumanas” (Hall, 1992, p. 17). Para Hall, como fue para Frantz Fanon, tal comprensión suscita –y en esencia es dependiente y constitutiva– de un pensamiento accional y acción reflexiva; es decir, praxis. Una praxis, que como Fanon puso de manifiesto, apunta a la descolonización por y para la existencia, dignidad y vida (Fanon, 2001).

¿Qué podría significar todo esto en estos tiempos actuales de gran desesperanza y de múltiples pandemias-virus? Me refiero a las pandemias-virus entrelazadas de COVID-19, racismo sistémico, heteropatriarcado, codicia capitalista, extractivismo sin tregua, y despojo-destierro territorial-existencial también educativo. Claro, todo se teje en esta matriz de poder que llamamos la colonialidad, una matriz que empezó hace más de 500 años atrás en este territorio de Abya Yala y que sigue hoy con sus mutaciones y reconfiguraciones continuas en las que la deshumanización y la des-existencia están tomando nueva fuerza y forma. Frente a esta realidad, ¿cómo posicionar y caminar el pensamiento accional, la acción reflexiva, y pedagogías/prácticas que siembran y cultivan existencia, dignidad y vida?

Viene a mi mente la pregunta planteada a Paulo Freire hace muchos años atrás sobre cómo afrontar la desesperanza imperante de su época. La respuesta de Paulo no podría ser más pertinente hoy: “El único camino es reencontrar las razones de la esperanza en la desesperanza. Reconstruir la esperanza” (Freire, 2003, p. 56). Si bien la esperanza no nos libraré de las pandemias-virus existentes, ni derribará el muro totalizador del sistema, puede traer un rayo de luz vital y generar posibilidades de fisura.

Es esta posibilidad de fisura que sigue sosteniéndome hoy, y es la que orienta mis reflexiones aquí. Como argumentaré, las grietas y fisuras abren perspectivas muy distintas a mirar, pensar, sentir, conocer, estar y habitar a pesar del tiempo-sistema desesperanzador. Además, suscitan procesos y prácticas del hacer accional a partir de las praxis pedagógicas y las pedagogías praxísticas de agrietar. Las grietas, para mí, son parte de la reconstrucción de esperanza que hablaba mi amigo y maestro Freire, un reconstruir en que necesariamente está involucrada la educación; grietas que abren hacia educaciones otras, otras formas de aprender, desaprendiendo y reaprendiendo, reconstruyendo esperanza en tiempos de desesperanza, sembrando y cultivando existencia, dignidad y vida.

Mis reflexiones están organizadas en tres partes. La primera pone en escena la actual situación y condición de la educación para las grandes mayorías desde el Río Grande hasta la Tierra del Fuego, y el creciente y reinante despojo y destierro existencial-educativo. La segunda parte abre hacia las grietas y la labor de agrietar, dando énfasis a las praxis pedagógicas y las pedagogías praxísticas presentes y emergentes en las afueras, márgenes, bordes y fisuras de la colonialidad y la educación institucionalizada. La tercera parte cierra las reflexiones abriéndose al entretrejer pedagógico de las grietas y el agrietar con el sembrar y cultivar, apostándose por y afianzándose en las semillas de esperanza que, a pesar de esos tiempos, están germinando algo de vida, (re)existencia y dignidad.

El despojo y destierro educativo

La educación es, sin duda, parte de la desesperanza presente y creciente en este territorio-región nombrado antes de la invasión colonial y por los pueblos Kuna-Tule (de las tierras ahora llamadas Colombia y Panamá) como Abya Yala –tierra en plena madurez o tierra de sangre vital–. Hoy, Abya Yala es una denominación de devolución, una forma de renombrar, interrumpir y contrarrestar “América” y “América Latina”, nombres-ideas impuestos por la llamada “conquista” y por el poder colonial. No pretende borrar las formas propias de territorios ancestrales, como es el Aztlán (la tierra azteca que hoy se conoce como el noroeste de México y el suroeste de Estados Unidos), sino reconstruir una identidad y relación territorial, civilizatoria, continental. Abya Yala es por sí una proposición decolonial, un renombrar autonombrándose, reposicionando pueblos, poblaciones y territorios desde los referentes propios, incluyendo la memoria colectiva larga, la fuerza continua de resistencia, resurgencia y creación, y los modos –aún presentes– de saber estando y siendo con la Madre Tierra y todos sus seres, humanos y no humanos, muertos y vivos. Como bien sabemos, es en este contexto que la educación propia ha sido históricamente y para muchos pueblos de la región, parte de la siembra cultural –“de volver a ser” en palabras del guardián de la tradición del Afro-Pacífico colombo-ecuadoriano Juan García Salazar– ante la negación constante perpetuada por el poder capitalista-moderno-colonial (García Salazar y Walsh, 2017).

Sin embargo, hoy este “volver a ser” es más difícil y complicado. Las narrativas a lo largo de Abya Yala son similares; apuntan la desesperanza presente y

creciente, referenciando el entretejer de las pandemias-virus de COVID-19, del racismo sistémico, de la codicia del capital, de la aceleración del extractivismo sin tregua y del despojo casi total. Además, y si la educación formal ofrecía en un momento algo de esperanza para abrirse también a otros mundos, otros conocimientos y otras formas de saber, para las grandes mayorías (empobrecidas y etnoracializadas) esta posibilidad está asimismo negada y eliminada, desde la primaria hasta la universidad. El despojo y destierro son existenciales y territoriales, pero también son educativos.

Escucho narrativas de la Amazonía de Brasil, respaldadas por organizaciones como la Organización Mundial de Salud (OMS) y la Organización Panamericana de Salud (OPS), que cuentan del riesgo inminente de exterminio de la Amazonía y el genocidio contra los pueblos indígenas, todo parte de lo que el líder Davi Kopenawa Yanomami llama “la política pública integral de despojo y conquista a sangre y fuego”, facilitado aún más por COVID (como se citó en Instituto Socio Ambiental, 2020). Cuentan de la presencia creciente de garimpeiros, narcotraficantes, actores armados y mafias extractivistas, de quemas dirigidas, y las múltiples violencias que van despojando, asesinando y ocupando territorios para que esos pasen a manos del agronegocio y transnacionales mineras, madereras, hidroeléctricas y petroleras (Pueblos en camino, 2020). En este contexto, un educador de la zona me preguntó en un intercambio reciente: ¿cómo pensar en la educación cuando la vida misma está en peligro? ¿Cuándo los pueblos y las tribus que quedan tienen que estar escapando continuamente más adentro de la selva, y cuando el virus propagado por los invasores, les persiguen, matando a los y las mayores, las y los guardianes de la memoria y del conocimiento? Des-existencia dirigida, digo yo; genocidio, etnocidio, lingüicidio, epistemicidio, ecocidio, exterminio y eliminación de la vida misma.

En la Amazonia ecuatoriana las narrativas son similares. Cuentan sobre cómo el COVID ha ayudado al avance desproporcional del extractivismo y deforestación, la disminución poblacional indígena, especialmente de mayores, y el desmembramiento de clanes y comunidades y sus tejidos relacionales, particularmente entre la juventud, ahora dedicada a trabajar para las compañías extractivistas, gastando sus pequeños salarios en drogas y alcohol. Des-existencia, despojo, destierro, complicado todavía más por la presencia creciente en todo Ecuador, de cárteles mexicanos y colombianos, y su entrelazar con bandas y crimen organi-

zado. Algunos asocian todo eso también con la pandemia por COVID; mientras que antes las escuelas y colegios mantenían muchos niños y jóvenes “ocupados”, su cierre masivo dejó a miles en Ecuador –millones en la región– sin ocupación.

A finales de 2020, UNICEF documentó que dos terceras partes de todas las escuelas cerradas en el mundo se encontraban en América Latina y el Caribe; millones de niños y jóvenes fuera de la educación institucional. Una generación de niñas y niños perdiendo la escolarización, decía el informe, con poca esperanza, de que “la mayoría de los más vulnerables” regresarán a la educación formal. Según una encuesta de seguimiento de la UNESCO en marzo 2021, la situación este año sigue igual.

Por un lado, está la inviabilidad de la educación a distancia debido, en gran parte, al acceso limitado a Internet y dispositivos electrónicos, y a las deficiencias en las capacidades institucionales para sustentar las innovaciones curriculares, la formación docente y el apoyo del hogar que este formato educativo requiere. Si bien la educación virtual puede ser una opción para estudiantes de familias más acomodadas, sabemos que para la mayoría ha servido como un filtro para eliminar a la juventud considerada menos útil para el orden dominante político-económico-racial-social; una eliminación que ha incluido también muchxs docentes indígenas y afrodescendientes.

Pero el problema no solo descansa allí. De igual preocupación es el rápido aumento del empobrecimiento. Un aumento calculado en al menos 15% en 2020, lo que representaba hace un año 28,7 millones más de personas viviendo en la pobreza y extrema pobreza en comparación con 2019; 46% de la población total (UNICEF y UNDP, 2020; CEPAL, 2021). Como bien sabemos, estas cifras no han parado de subir y con ellas el hambre, la desnutrición y la inseguridad alimentaria. Los informes sostienen que al menos uno de cada tres habitantes de la región carece de alimentos suficientes (Beaubien, 2020). Además, y con la pérdida masiva de ingresos familiares debido al COVID-19, muchos estudiantes que alguna vez asistieron a la escuela ahora se ven obligados a trabajar para sobrevivir. “CEPAL y OIT estiman que entre 100.000 y 300.000 niños, niñas y adolescentes de la región ingresarán al mercado laboral como consecuencia de la pandemia, dejando a un lado su educación” (UNICEF y UNDP, 2020), una estimación muy baja a la luz de lo que está actualmente ocurriendo. De hecho, la referencia al “mercado laboral” no es del todo correcta. En la batalla por sobrevivir, es la economía

informal la que reina, tanto en el sentido “legal” como en el “ilegal”, siendo las diferencias cada vez menos perceptibles. Aquí el problema no es solo el trabajo infantil, sino también la creciente esclavización y trata de niñas y niños. Hace pocos días, la policía descubrió más de 50 niñas y niños almacenados en un cuarto pequeño a solo dos cuadras de mi casa en Quito; para mí, este “descubrimiento” es evidencia suficiente de lo que está sucediendo con la niñez y juventud.

En prácticamente todos los países de la región, la educación y la escolarización se han convertido en privilegios de unos pocos, redefiniendo la noción misma de educación “pública”. A medida que a las familias de clase media les resulta más difícil mantener a sus hijos en escuelas privadas, las escuelas públicas cambian de rostro. En las urbes ecuatorianas, por ejemplo, la “educación pública” ya está con una nueva población “más blanca”, llenando los cupos de matrícula y cerrando aún más las opciones para los sectores más vulnerables, empobrecidos y racializados; en palabras de Frantz Fanon (2001), los *damnés*: los desheredados y condenados. Eso no ha cambiado con el retorno parcial a las aulas, sino que ha hecho esta nueva realidad de despojo y destierro educativo más visible y evidente.

Mientras tanto, los gobiernos de turno de la región, siguen insistiendo en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Es el cuarto objetivo el que me interesa aquí, el que apunta la llamada “calidad educativa”. “La educación de calidad implica específicamente cuestiones como el desarrollo de habilidades adecuadas, la paridad de género, la provisión de infraestructura escolar, equipo, materiales y recursos educativos, de becas y una fuerza docente” (UNESCO, s.f.). Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), este objetivo garantiza que todos los niños y niñas

completan la educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También tiene como objetivo proporcionar igualdad de acceso a una formación profesional asequible, eliminar las disparidades de género y riqueza y lograr el acceso universal a una educación superior de calidad (UNDP, 2015).

¿Espejismo discursivo? O, más bien, parte del engaño del marco geopolítico en que se subscribe, un marco en que la calidad educativa es sinónima de modernización, desarrollo y universalización de un modelo de escolarización de raíz del norte global, un marco y modelo en los que no caben todas y todos.

Como argumenta la introducción de *Pluriverso: Un diccionario del pos-desarrollo*, estos objetivos de desarrollo sostenible “no ofrecen un análisis de cómo las raíces estructurales de la pobreza, la insostenibilidad y la violencia multidimensional se basan históricamente en el poder estatal, los monopolios corporativos, el neocolonialismo y las instituciones patriarcales” (Kothari *et al.*, 2019, p. 41). Además, su marco, ahora global en su alcance, “es un falso consenso”; no solo “despolitiza el genuino antagonismo político entre visiones alternativas de futuro”, sino que también niega la presencia misma de otras visiones y caminos pluriversales, asumiendo un singular camino universal en el que “la innovación tecnológica y gerencial nos sacará de la crisis” (Kothari *et al.*, 2019, p. 42). De hecho, esta crítica al consenso, y la aplicación universal y equitativa se extiende a la calidad educativa.

En Abya Yala/América Latina, tal consenso y equidad son tanto problemáticos como falaces. Eso fue cierto, inclusive antes de la pandemia. Si bien los estados hicieron de la “educación de calidad” un referente de la reforma tecnocrática y administrativa, su débil aplicación dejó prácticamente intactas las estructuras, sistemas y prácticas históricas, de injusticia y desigualdad racial, étnica, de género, económica y social, y de poder colonial. Esto es certero tanto en los gobiernos neoliberales asociados a la derecha, como en los gobiernos llamados progresistas asociados a la izquierda.

En Ecuador, vivimos esta realidad durante la década de Rafael Correa y su llamada “Revolución ciudadana” y “Revolución educativa”. Bajo el lema de calidad educativa, desarrollo y modernización, diez mil escuelas pequeñas, comunitarias e indígenas fueron cerradas entre 2013 y 2014, la mayoría en áreas rurales. El argumento: estas escuelas, sus docentes y sus defensores eran atrasados, inferiores y obsoletos. Con el mismo argumento, el gobierno de Correa eliminó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), un derecho ganado por el movimiento indígena en 1988 después de décadas de lucha, y el único caso en toda América Latina donde la EIB tenía semiautonomía con respecto al Estado. En las zonas rurales, las escuelas comunitarias no solo fueron cerradas, sino que muchas fueron demolidas o quemadas, eliminando la posibilidad de la educación comunitaria y, a la vez, lo que históricamente había sido el espacio-lugar de la organización comunitaria. Muchxs maestrxs perdieron su lugar de dedicación y vocación, así como sus puestos de trabajo.

El plan inicial de la Revolución Educativa era fusionar más de 30.000 escuelas comunitarias en 5.000 nuevas Unidades Educativas del Milenio (UEM), cada una con entre 1.000 y 3.000 estudiantes, desde preescolar hasta secundaria, con dos o más sesiones por día y un currículo estandarizado y homogenizado en castellano y llamado “intercultural”. Como decía Sisa Pacari Bacacela, docente kichwa y vicepresidenta del sindicato de maestros/as en este tiempo,

El Estado centralista masifica la educación y desarrolla un etnocidio cultural [...] asimila las prácticas culturales indígenas a la esfera de lo estatal, y folkloriza las propuestas sociopolíticas de los pueblos [...] No queremos la masificación de la educación en un solo sistema colonial (como se citó en Walsh, 2015, p. 276).

Con los años, el número de las UEM planificadas empezó a reducirse llegando a 400 en 2014; cuando terminó el gobierno de Correa en mayo de 2017, solo se habían abierto 80 UEM, cubriendo menos del 3% de la población estudiantil (Torres, 2018). Además, y por sus ubicaciones lejos de las comunidades mismas –y sin oferta de transporte–, la asistencia en las UEM siempre fue baja y la deserción escolar mayor. La estrategia de re-establecer la modalidad de educación internada en la Amazonía –así replicando la experiencia misionera– y de construir Ciudades de Milenio que pretendían hacer el desplazamiento forzado de familias, dejando varias zonas amazónicas y rurales libres para las industrias petroleras y mineras, la agroindustria y la deforestación, tampoco tuvieron éxito. Así, con la eliminación de las escuelas comunitarias, la construcción limitada y estancada de las UEM, y el mismo abandono provocado por estas mismas escuelas de la Revolución educativa y ciudadana, miles de estudiantes se quedaron fuera de la educación formal. Si bien la promesa del sucesivo gobierno era reinstalar las escuelas rurales comunitarias, al terminar el 2019 y antes de iniciar la pandemia solo once fueron reabiertas (Rodríguez, 2019).

Mientras que la pandemia ha empeorado la situación de la educación formal, el despojo-destierro educativo ya estuvo en camino mucho antes. Al parecer, la idea en operación es que algunas poblaciones –específicamente indígenas, afrodescendientes y campesinos– son impedimentos a la modernización, al desarrollo y al capitalismo académico-educativo con su conocimiento técnico-universal. Como bien sabemos, Ecuador no es el único caso. Así pregunto por las narra-

tivas de despojo y destierro educativo en México, recordando los siete años de los 43 de Ayotzinapa, el ataque y quema de la escuela zapatista del caracol. La realidad y las luchas continuas del magisterio por una educación de vida y dignidad. ¿Cuántos miles de casos más? Escuelas, estudiantes y docentes eliminadxs, algunxs por su pensamiento crítico y desafío al sistema de muerte, y otrxs más por ser obstáculos al progreso o simplemente por ocupar territorios en disputa por el desarrollismo, el megaturismo, la violencia narco-estatal-corporativo, las industrias extractivistas y la ambición de capital. Acumulación por despojo, incluyendo el despojo educativo. Esa es la realidad desde el Río Grande hasta la Tierra del Fuego, donde la lucha de, por y para la existencia, la dignidad y la vida –tanto en el campo como en la ciudad– tiene poco que ver –y cada vez menos– con la educación institucionalizada, corporativa, estatal.

Por eso mismo, pregunto: ¿Es suficiente seguir pensando la educación desde su institucionalidad y sistema estructural o, también, deberemos pensarla desde sus grietas?

Grietas y la praxis de agrietar y fisurar

La realidad actual no solo produce desesperanza; además, engendra desmovilización. Es como si estuviera frente a nosotrxs un muro de concreto. Observamos su solidez y totalidad. Como no podemos derrumbar el muro, pensamos que no hay nada que hacer. Pero ¿qué sucede si hacemos una grieta en él? La grieta no va a eliminar el muro, ni el sistema racista-heteropatriarcal-moderno-colonial-capitalista que lo sostiene, pero sí va a abrir una fisura, una pequeña esperanza de posibilidad.

Pienso en las dos flores amarillas que un día encontré al salir de mi casa, flores creciendo en la grieta de una pared de piedra y cemento. En la rutina cotidiana de pasar por esta pared, parte de las múltiples gradas que subo todos los días, nunca puse atención a la grieta; mis ojos y mirada siempre se concentraban en la totalidad, no en las fisuras. Fueron las flores vivas que este día captaron mi atención, guiando mi ojo a lo que muchas veces no se ve. Así, y desde este momento, las grietas se convirtieron en mi lugar de pensar, sentir, estar, crear y luchar, de aprender, reaprender y también enseñar, haciendo agrietar.

Por supuesto no soy la única que está enganchada en y con las grietas. Fue el activista intelectual mexicano René Olvera, parte de la Sexta y mi estudiante

de posgrado hace una década atrás, quien me introdujo al trabajo del Colectivo Grietas. “Nuestro caminar, aunque existe siempre al borde de la posibilidad, existe. Ensanchamos un poco más la grieta que habitamos en el muro de las imposibilidades económicas y políticas”, decía el Colectivo, “y hacemos más profunda la resquebrajadura dentro del gran muro del capitalismo” (Walsh, 2017).

Las grietas también forman parte de la estrategia política zapatista, de agrietar el muro de la historia y del sistema:

Si no hay grieta, bueno, pues a hacerla arañando, mordiendo, pateando, golpeando con manos y cabeza, con el cuerpo entero hasta conseguir hacerle a la historia esa herida que somos [...]. Las zapatistas y los zapatistas han aprendido que si paras de arañar la grieta, esta se cierra. El muro se resana a sí mismo. Por eso tienen que seguir sin descanso. No solo para ensanchar la grieta, sobre todo para que no se cierre [...]. Ahora lo importante es la grieta (EZLN, 2015, pp. 198, 201).

Durito, un pequeño escarabajo que usa lentes y fuma pipa, protagonista de muchos de los cuentos del ya finado Subcomandante Insurgente Marcos, también ha tenido mucho por decir sobre el muro y las grietas:

Ya achatado, los poderosos han colocado el mundo como si fuera una pared que divide a unos de otros. Pero no es una pared, así como lo conocemos, no. Es una pared acostada. O sea que no solo hay un lado y otro lado, sino que hay un arriba y un abajo [...]. El muro y los que están arriba pesan mucho, y que, entonces, los que están abajo se inconforman, murmuran, conspiran. Además, el gran peso ha provocado que se haga una gran grieta en el muro [...]. Los de abajo, es decir la inmensa mayoría de la humanidad, trata de asomarse por la hendidura para ver qué es lo que pesa tanto y, sobre todo, por qué es que debe soportar ese peso [...]. La rebeldía en el mundo es como una grieta en el muro; su primer sentido es asomarse al otro lado. Pero después, esa mirada debilita al muro y termina por resquebrarlo por completo. La rebeldía va más allá de que lo va el “cambio” moderno, [el que] aprovecha la grieta para colarse al otro lado del muro, al de arriba, olvidando, consciente o inconscientemente, que por la grieta no pueden pasar todos [...]. La rebeldía, en cambio, va mucho más allá. No pretende asomarse al otro lado, ni mucho menos pasar allá, sino lo que quiere es debilitar el muro de tal forma que acabe por desmo-

ronarse, y, así, no haya ni uno ni otro lado, ni un arriba ni un abajo (Subcomandante Insurgente Marcos, 2003, como se citó en Colectivo Grietas (2012, pp. 7-8).

En su libro *Agrietar el capitalismo*, John Holloway también se alinea con las grietas, argumentando que la apertura de las grietas es la apertura de un mundo que se nos presenta como cerrado. “El método de la grieta es el método de la crisis: quisiéramos comprender a la pared, pero no a partir de su solidez, sino desde sus grietas” (Holloway, 2011, p. 9).

Gloria Anzaldúa es otra que pone en atención y percepción las grietas. “A explorar las grietas entre y en los mundos, tenemos que ver por medio de los huecos en la realidad consensuada, trascender marcos acostumbrados ...acceder otras realidades, integrando polaridades y superando dualidades” (Anzaldúa, 2015, p. 46). Las grietas en los discursos dominantes “son como tiernos brotes de hierba, plantas que empujan contra el cemento de las disciplinas y creencias culturales, eventualmente derrocando, derrumbando las losas de cemento” (p. 73).

¿Qué implicaría pensar la educación hoy no desde su totalidad institucionalizada, sino desde las grietas presentes y crecientes? Me refero a las pedagogías y prácticas que han existido y están siendo creadas, inventadas y sembradas hoy fuera, en los márgenes y en las fisuras de la educación formal. Pedagogías, prácticas y educaciones que encuentran su base y razón en la existencia misma ante la des-existencia de los tiempos actuales; pedagogías, prácticas y educaciones que construyen re-existencia y esperanza, ofreciendo sentido dentro de una región donde los sentidos –de la existencia, vida y educación– cada vez parecen ser más ausentes.

Los ejemplos son muchos. Pienso en la regeneración de conocimientos y formas de aprendizaje fundamentadas en y con, desde y para la vida. En varias comunidades que conozco y en otras que me han contado, las abuelas y los abuelos están teniendo un rol educativo central, enseñando, por ejemplo, sobre la ubicación, el cultivo, las propiedades, la preparación y el uso de plantas medicinales para fortalecer el sistema inmunológico, curar diversas dolencias y combatir, con mucho éxito, el COVID-19.

En Ecuador, la realidad de esos tiempos ha empujado a varias comunidades a juntar esfuerzos rehaciendo espacios y procesos de educación comunitaria como iniciativa positiva y afirmativa ante la destrucción por parte de gobiernos ante-

riores de escuelas de la comunidad. Allí están en pleno recrecimiento formas de enseñanza y aprendizaje intergeneracionales en las que la oralidad, la escucha, la memoria colectiva, la comprensión y el uso de la lengua nativa fundamentan pedagogías de existencia y re-existencia, resignificando y redefiniendo la vida en y con la naturaleza, la tierra y la colectividad y en condiciones de autodeterminación y dignidad.

A esto se suma el rol educativo que están asumiendo algunas adolescentes tanto en comunidades rurales como urbanas, creando aulas debajo de un árbol o al aire libre con niñas y niños, “aulas” que se esfuerzan por fortalecer habilidades también relacionadas con la vida, como son las matemáticas y la lectoescritura.

Pienso también en los procesos crecientes de educaciones populares, en las prácticas presentes y emergentes que pretenden organizar, moldear, fortalecer y construir –de manera colectiva– educaciones autónomas, en los grupos de estudio autoformados entre jóvenes dentro y fuera de las universidades, y también en los usos creativos de Zoom, que permiten juntarnos cruzando territorios, manteniendo el distanciamiento físico y, a la vez, rompiendo la distancia social.

Mientras que algunos consideran estas educaciones como medidas temporales necesarias en estos tiempos de pandemia –necesarias hasta que la “normalidad” regrese o una “nueva normalidad” esté normalizada–, otrxs reconocemos las oportunidades que los tiempos actuales ofrecen para pensar, construir y animar educaciones de otro modo, fuera y/o a pesar del sistema y su institucionalidad, y en sus fisuras haciendo y ensanchando grietas y caminando una praxis de fisurar. Educaciones definidas no por los estándares trans/nacionales de calidad adoptados por prácticamente todos los Ministerios de Educación y que pretenden regir los sistemas educativos de la región de manera igual. Educaciones contempladas y definidas, más bien, por procesos, proyectos y praxis que siembran y cultivan esperanza y vida ante la desesperanza y des-existencia actuales. Pienso en las maestras y maestros en Oaxaca, que, desde mucho antes de COVID, empezaron a construir procesos educativos muy otros, no escolarizados y con el lema que es grito: ¡“aprender en libertad”! También pienso en las múltiples iniciativas de la red latinoamericana de “otras voces en educación”, abriendo grietas y caminando pedagogías críticas a pesar de los tiempos actuales (Otras voces en educación, s.f.).

No solo observo las fisuras y grietas presentes y crecientes y las prácticas y pedagogías siendo creadas allí, también hago grietas. El doctorado regional-

internacional que empezamos hace veinte años en Quito es un ejemplo. Desde su conceptualización y organización, hace desafiar, interrumpir, fisurar y transgredir la geopolítica dominante de conocimiento, el capitalismo académico y la creciente mercantilización de la educación superior latinoamericana. Parte de la necesidad de pensar, analizar y teorizar desde y con esos territorios, *desde y con* (no *sobre*) lxs sujetxs-pensadorxs típicamente excluidxs de la academia: intelectuales mujeres, indígenas, afrodescendientes, campesinxs, populares y los que agrietan el binario de género, y *desde y con* las luchas sociales, políticas, culturales, epistémicas y existenciales que apuntan la vida, entendiendo con Hall (2010), la importancia no de la teoría por sí, sino la práctica de la teorización desde lugares concretos.

El proyecto no es negar la producción epistémica de otras partes, incluyendo la del norte global y del norte que existe acá en el sur evidenciado, como bien sabemos, en tantos académicos latinoamericanos. Más bien, es girar el cuerpo, la cabeza y la mirada hacia acá, situándonos, territorializándonos, localizándonos políticamente y epistémicamente, para así abrir grietas en la geografía euro-moderno de la razón.

Además, es incitar procesos de co-aprender (y de desaprender y reaprender), co-pensar, co-analizar y co-teorizar, rompiendo la competición e individualismo académico, traspasando divisiones identitarias y nacionales y construyendo una comunidad reflexiva, una comunidad que mantiene el tejido entre cinco generaciones de estudiantes y pasantes de América del Sur y América Central, como también de otras partes. Así evidencia la posibilidad de hacer un doctorado de otro modo, manteniendo el rigor académico que requiere un posgrado y las instancias institucionales; un doctorado que es una grieta en esta universidad y en la estructura hegemónica de educación superior latinoamericana. Mantener esta grieta en tiempos de pandemia y de virtualidad ha requerido otras estrategias, prácticas y pedagogías de con-resistir, con-construir, con-sentir, con-relacionar y re-existir, contrarrestando y fisurando más aun, la anti y deshumanidad imperante, y las mutaciones y reconfiguraciones del poder capitalista-colonial, cada vez más extractivista, racista, misógino y heteropatriarcal.

Seguimos con nuestra grieta, ensanchándola un poquito, conectándola a las otras grietas presentes y emergentes dentro y fuera de las instituciones y, ligándonos con otras, otros y otras que también encuentran razón en las praxis y pedagogías de fisurar y agrietar.

Siembras de esperanza y vida en y desde las grietas

Las grietas no son soluciones. Más bien, son parte de una praxis que se abre hacia otras realidades, otras maneras de percibir, mirar, estar, aprender, desaprender y reaprender, de comprender el muro desde sus fisuras en vez de su solidez y totalidad. Las grietas son parte del debilitamiento del muro y de la permanencia y asimiento de la colonialidad en su continua configuración. Abren así posibilidades –esperanzas– del resquebramiento, incluyendo de la lógica-razón euro-moderno totalizante que pretende organizar y definir la institución llamada “educación” reproduciendo el racismo sistémico, el heteropatriarcado y la desigualdad estructural.

Como decía Freire (1992), no basta comprender para transformar, igual que no basta con la esperanza. Sin embargo, y como bien sabemos, la comprensión de la realidad educativa y sus posibilidades más allá de la institución, son pasos necesarios para enfrentar la desmovilización de esos tiempos, para reencontrar razones de la esperanza en la desesperanza. La compilación *Narrativas de maestras(os) y normalistas en el giro decolonial*, dirigido por Raúl Olmo Fregoso Bailón (2020) es un excelente ejemplo de esta esperanza en y desde las grietas, y de la praxis de su sembrar.

Sembrar esperanza y vida donde hay muerte es un punto de partida, dice René Olvera, una estrategia de lucha enraizada no en doctrinas, credos o dogmas, sino en la organización con otros de las agendas cotidianas por el pan, la dignidad y el ser-devenir en formas que comienzan a reconstituirse, simbólica, social, política, epistémicamente, espiritualmente, existencial y materialmente: un sentido, esperanza y posibilidad de vivir (Olvera, 2017).

Pienso en el librito de Violeta Kiwe Rozental Almendra, una niña de siete años de la región de Cauca en Colombia. Desde el dolor que es la violencia-despojo-destierro-guerra-muerte que muchos territorios indígenas conocen demasiado bien, Violeta Kiwe dibujó, cuando tenía apenas seis años, un cuento para otrxs niñxs que narra la lucha y vida de su amiga Cristina Bautista, lideresa y gobernadora Nasa, asesinada el 29 de octubre de 2019. Las palabras añadidas por su madre Vilma Almendra Quiguanás solo complementan la narración ilustrada de Violeta. El libro titulado *Cristina Bautista: Vuelo sangrante de esta tierra*, y editado y publicado en México por diversxs colectivxs de manera autogestiva, está disponible en la página web de pueblosencamino.org en 14 lenguas,

incluyendo, además de español, namtrik, runa shimi, nasa yuwe, kichwa, náhuatl, italiano, francés, sueco, portugués, alemán, kurdo, galés e inglés (Rozenal Almendra y Almendra, 2020). Pregunto si ese no es un ejemplo más –esta vez de una niña para otrxs niñxs– de la praxis y pedagogía de fisura que hace sembrar vida en el medio de masacres y muerte, haciendo de la memoria viva una fuerza para agrietar el olvido.

De manera similar, pienso en la siembra, mientras escribo, de semillas de esperanza, comunidad y vida a lo largo de las regiones colombianas del Cauca y Chocó, y particularmente en las zonas humanitarias urbanas y rurales de Buenaventura. Como me explicaron hace algunos meses miembrxs de la comunidad, la siembra es una parte necesaria de la supervivencia basada en la tierra y en el ser humano. Además, y para muchos de Buenaventura, la siembra es constitutiva de procesos de retorno territorial luego de más de dos décadas de exilio y desplazamiento forzado. Con este retorno físico ha surgido la necesidad, explican ellos, de reconstruir comunidad, de reactivar nuestros propios sistemas de educación-cultura y economía-sociedad, y luchar por el derecho a la autonomía comunitaria, la defensa, la permanencia territorial y la no repetición de la violencia vivida. Todo esto se trata de sembrar y volver a sembrar la vida donde hay muerte, una siembra que, como sostienen, requiere el cultivo de la “memoria transformadora”.

En una acción nunca antes vista en esta región o probablemente en otra parte, lxs miembrxs de la comunidad han enviado más de un centenar de cartas a quienes a finales de la década de los 90 perpetraron horribles actos de violencia, incluido el desmembramiento de líderes obligando la comunidad de adultos y niñxs a mirar. Las cartas enviadas a exmilitares perpetradores –algunos encarcelados y otros no– exigen el reconocimiento de lo ocurrido, el nombramiento de quienes dieron las órdenes y la necesidad de los encuentros presenciales como espacios no de perdón, sino de aprendizaje, reconciliación y no repetición. Estos encuentros, constitutivos de lo que las comunidades describen como festivales de memoria, encuentros de verdad y justicia, y de educación restauradora, están trabajando para “enseñar” a los agentes de la violencia sobre cómo sus asesinatos de líderes, adultos, jóvenes y niñxs destruyeron vidas y también comunidad.

Además, están trabajando para recordar, impulsando la fuerza vital de la memoria sobre el olvido, y construyendo la verdad, la justicia y la paz como pasos necesarios hacia la re-existencia de y en comunidad. Aquí los gritos de lo vivido

abren fisuras y grietas de remembranza, autodeterminación y vida a pesar de la muerte, sembrando semillas que siguen germinando y haciendo crecer narrativas de esperanza por un presente y futuro comunitario de no violencia y no repetición, y de justicia social, territorial y ambiental. La llamada “Universidad de la Paz”, un proyecto educativo en desarrollo y no-institucionalizado, es parte integral de este esfuerzo. Con su triple énfasis en memoria-justicia, medio ambiente-territorio y democracia-participación, la “Universidad” –sin campus, estructura académica ni aprobación estatal– es un espacio de siembra a través del diálogo, pensamiento, reflexión y acción. De hecho, apunta el pensamiento accional y la acción reflexiva –es decir, la praxis– del que hablé al inicio de este texto. Todo esto ocurre al mismo tiempo que la militarización de la región se ha multiplicado por diez. El gobierno colombiano anuncia públicamente la protección contra las fuerzas que disputan la tierra, las drogas y el control, al tiempo que permite e incita a la violencia-despojo-guerra-muerte y sus reconfiguraciones.

Las palabras de dos mujeres líderes de dos comunidades diferentes continúan resonando en mi mente y corazón por su fuerza, con respecto al grietar y sembrar. La primera mujer me contó con mucho orgullo que su comunidad, ubicada en una cuenca hidrográfica, era la única de la región que había podido, a través de la defensa territorial, mantener alejadas a las empresas mineras. “A pesar de los asesinatos, ellos –las empresas y sus aliados-cómplices paraestatales– no han podido desplazarnos, pero con la nueva estrategia de atacar nuestra soberanía alimentaria mediante la fumigación, nos preguntamos si podemos sobrevivir y cómo”. La segunda mujer, autodenominada campesina, relató el asesinato de su hija de 17 años en 2006, parte del continuo asesinato de jóvenes en lo que se denominan “falsos positivos”.¹ “Frente a esta violencia, hemos hecho una especie de semillero, lo que llamamos la ‘Casa de la Memoria’ y el ‘Refugio del Conocimiento’, espacios donde lxs afectadxs por las violencias, y muy especialmente las mujeres, lxs jóvenes y lxs niñxs nos unimos para alzar nuestra voz, nuestro conocimiento y nuestro pensamiento. Somos semillas que siguen germinando”, dijo ella.

Pienso en los semilleros presentes en diferentes territorios del globo y lo que Michele Lobo (2020) llama “la vitalidad del poder humano y más que humano

1 En Colombia, los “falsos positivos” se refieren a personas inocentes asesinadas extrajudicialmente por miembros del ejército colombiano, y luego etiquetadas falsamente como combatientes de la guerrilla del ELN o de las FARC.

que lucha, pero emerge de las grietas, fisuras y márgenes para sembrar devenires plurales”. Por supuesto, los semilleros adquieren diferentes significados, razones de ser y formas en función de las necesidades, fines y urgencia de los sembradores.

Recuerdo los seminarios-semilleros del pensamiento crítico de lxs zapatistas:

Vemos que a estas reuniones de pensamiento en algunas partes les dicen ‘seminarios’, creemos que porque ‘seminario’ quiere decir ‘semillero’ o sea que ahí se hacen semillas que a veces rápido crían y a veces tardan. Entonces decimos que hagamos un semillero de ideas, de análisis, de pensamientos críticos de cómo está actualmente eso del sistema capitalista; cómo resistir contra la “hidra capitalista” con sus cabezas múltiples, crecientes, cambiantes y regeneradoras (SupGaleano como se citó en EZLN, 2015, p. 30).

El llamado aquí no fue solo para sembrar nuevas semillas y semilleros dentro de las comunidades y filas zapatistas, sino también para reflexionar sobre semillas y semilleros en otras luchas; en esencia, reflexiones compartidas sobre las estrategias y praxis de la siembra para hacer crecer nuevos métodos –nuevas pedagogías– de lucha, de praxis y teorización.

“La semilla [...] que cuestiona, provoque, aliente, impulse a seguir pensando y analizando. Una semilla para que otras semillas escuchen que hay que crecer y lo hagan según su modo, según su calendario y su geografía” (SupGaleano como se citó en EZLN, 2015, p. 33). Esto significa seleccionar cuidadosamente las semillas a sembrar. “Véanlo qué semilla es buena y qué semilla piensan que no es buena o que no se puede poner en práctica,” añade SupMoises (como se citó en EZLN, 2015, p. 179). Así se trata del qué y cómo sembrar, y cómo hacer que las semillas, la siembra y la cultivación sean parte de la lucha, parte no solo de abrir grietas en la tierra sino también en la supuesta impenetrabilidad y totalidad del capitalismo y de la colonialidad.

El cómo, los cómo, apuntan, evocan y provocan pedagogías, estas entendidas –como he hecho claro a lo largo de este texto– no en el sentido de escolarización, sino en el sentido que hizo muy claro Paulo Freire; es decir, como práctica y proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas (Freire, 1974; Walsh, 2017).

Por eso, las pedagogías y sus cómo, las que estoy hablando aquí, no tienen manual. No son de receta. Tampoco son de autoría e invención individual. Se construyen en contexto, en *minka* (trabajo colectivo) y en el hacer praxístico –incluyendo y especialmente– de agrietar, sembrar y re-sembrar. Son apuestas accionales de propósito y proyecto afirmativo y esperanzador ante la negación, despojo-destierro, y des-existencia de esos tiempos. Y son decoloniales por afianzarse en, por y para la existencia, re-existencia, vida y dignidad.

Al respecto de todo lo presentado, reflexionado y compartido en este texto, me parecen muy apropiadas las palabras-poema del compañero ecuatoriano Samyr Salgado, pensador-educador popular comunitario, para ya cerrar:

Como si el horizonte decidiera acercarse / unos cuantos pasitos adelante, –es decir, hacia nosotros– / como si se atreviera a venir y viniera.

La esperanza, que por las grietas, / se empeña en renacer, / sale al encuentro de la mañana,

abajo / se siente/ el calor de las abuelas piedras, / se escucha / las voces del tiempo / que hablan y cantan,

abajo, / una minka de manos y corazones / persisten en criar y tejer la vida.../ las semillas de maíz, / el espíritu del agua / del fuego, / de la montaña... / de la palabra que somos, / laten dentro de nosotros.

Como si la esperanza se rebelará / a esperar el mañana / como si ella fuera algo, / que se viviera ahora... (Salgado, 2017, p. 20).

Referencias

Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark/Luz en lo oscuro*. Duke University Press.

Beaubien, J. (9 de diciembre de 2020). Latin America Is Facing a Hunger Pandemic. En *Goats and Soda*. <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2020/12/09/943906342/latin-america-is-facing-a-hunger-pandemic>

Colectivo Grietas (2012). Editorial Grietas. *Grietas* 1, 4-6. <https://www.grieta.org.mx/index.php/category/colectivo-grieta/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). Pandemia provoca aumento en los niveles de pobreza sin precedentes en las últimas décadas e impacta fuertemente en la desigualdad y el empleo. <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveles-pobreza-sin-precedentes-ultimas-decadas-impacta>

- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (2015). *Pensamiento crítico frente a la Hidra Capitalista I*. Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. (3ª ed.).
- Fregoso Bailón, R. (Ed.). (2020). Narrativas de maestras (os) y normalistas en el giro decolonial. *Trayectorias Humanas Transcontinentales* 8, 1-487. <http://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=2658&lang=fr>
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- García Salazar, J. y Walsh, C. (2017). Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 291-309). Ediciones Abya-Yala.
- Hall, S. (1992). Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking Marxism* 5(1), 10-18.
- Hall, S. (2010 [1992]). Estudios culturales y sus legados teóricos. En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (comps.), *Stuart Hall. Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 51-72). Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Herramienta.
- Instituto Socio Ambiental (2020). Plataforma de seguimiento de la situación indígena en la nueva pandemia de coronavirus (COVID-19) en Brasil. <https://covid19.socioambiental.org>
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., y Acosta, A. (2019). Introducción. Hallar senderos pluriversales. En *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo*. Editorial Icaria.
- Lobo, M. (2020). Decoloniality: Seeding Pluriversal Imaginaries. *Postcolonial Studies* 23(4), 575-578.
- Olvera, R. (2017). Pedagogías de la resistencia: De los *cómo* sembrar vida donde está la muerte. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 195-208). Ediciones Abya-Yala.
- Otras Voces en Educación (s.f.). <https://www.otrasvoceseneducacion.org/>
- Pueblos en Camino (31 de mayo de 2020). Amazonía: Exterminio y ecocidio, políticas de Estado. Pueblos en Camino. <https://pueblosencamino.org/?p=8475>
- Rodríguez, R. (23 de diciembre de 2019). La obra social del Gobierno de Lenín Moreno se queda en medio camino. *El Expreso*. <https://www.expreso.ec/actualidad/obra-social-gobierno-lenin-moreno-queda-medio-camino-1929.html>
- Rozental Almendra, V.K. y Almendra, V. (2020). *Cristina Bautista. This Land's Bleeding Flight*. Pueblos en Camino. <https://pueblosencamino.org/?p=9109>

- Salgado, S. (2017). Utopía del ahora. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 19-20). Ediciones Abya-Yala.
- Torres, R.M. (2018). Los espejismos de las Unidades Educativas del Milenio (Ecuador). *Blog: Otra Educación*. <https://otra-educacion.blogspot.com>
- UNESCO (2021). A un año del comienzo de la pandemia: Continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377802/PDF/377802spa.pdf.multi>
- UNESCO (s.f.). SDG Resources for Educators - Quality Education. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material/04>
- UNICEF (2020). *Education on Hold*. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/education-on-hold>
- UNICEF Y UNDP (2020). COVID-19 and primary and secondary education: the impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/library/crisis_prevention_and_recovery/COVID-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-/
- United Nations Development Program (2015). Goal 4: Quality Education. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals#quality-education>
- Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías, funcionalismos. En F. Balseca y C. Montúfar (Eds.), *Ecuador. Desafíos para el presente y el futuro* (pp. 269-282). Universidad Andina Simón Bolívar and Ediciones de La Tierra.
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de *vida*. Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp.17-45). Ediciones Abya-Yala.

FORMACIÓN Y ALTERIDAD EN EL SIGLO XXI

Ramsés Leonardo Sánchez Soberano

Resumen

El presente texto se constituye a partir de la pregunta sobre la posibilidad de formar para el arribo de las conmociones originarias de la vida, de ahí se desprende la necesidad de ampliar el concepto de formación, pasando de su sentido formalizado hacia su sentido vital a partir del movimiento del aprendizaje. Se debe comprender que el conocimiento es más una cuestión de edificación que otra cosa, la cual supone llegar a ser capaz de asumir por completo nuestro pasado, llegar a la situación en la que estamos listos para ser juzgados y conquistar la cualidad de arriesgarse ante lo inesperado. Para tal labor el texto se divide en tres secciones; la primera, se enfoca en el acontecimiento edificante en donde se vislumbra a la formación como edificación continua más allá de la educación formal. En la segunda, se trata el carácter acontecial de la enseñanza y finalmente, en la tercera parte, se realizan algunas reflexiones a manera de cierre.

Palabras clave: formación, enseñanza, acontecimiento edificante, conocimiento.

Introducción

Existen enfermedades que no son artificios de hombre culto. Esto demuestra que hay, con anterioridad al arte clasificatorio de las ciencias, un dominio que aún debemos explorar. La siguiente meditación gira en torno a un tipo peculiar de preguntas. Una de ellas podría formularse como sigue: ¿es posible formar para el arribo de las conmociones originarias de la vida? De esta posibilidad, a partir de diversos modos de acceso, será de lo que nos ocupemos en lo siguiente. Para esto, nos dejaremos guiar por un hilo conductor: para llegar a la situación en la que

tímidamente comenzamos a ser conmovidos por los acontecimientos es necesario empezar a comprender el sentido vital de la formación.

Siguiendo la rica tradición que ha allanado el sendero para reflexionar sobre este asunto, una tradición que sitúa el autorreplanteamiento en el corazón de la educación (*paideia*), la comprensión de la cuestión que nos impulsa solo puede vislumbrarse de manera esbozada y de forma indirecta. Esto se debe a que la formación implica la condición de ser humano que todos nosotros encarnamos. Por lo tanto, dado que nuestra identidad está en constante evolución, debemos avanzar sin pretender completar por entero nuestra reflexión.

La noción de formación que nos exige aquí ser guía es aquella capaz de expresar transformaciones profundas en el rumbo que como seres humanos habíamos tomado de antemano. Esto señala que la vida humana no está arrojada a ningún tipo de predeterminaciones ontológicas (Heidegger, 2001), sociales (Göran Theborn, 2013), económicas (Karl Marx, en su texto *Werke*, T. XIX, 1962 y el artículo de Hebert Marcuse “Beiträge zu einer Phänomenologie des historischen Materialismus” de 1928), todavía se continúa con la tradición dialéctica a partir de la cual se determina la acción libertaria a resistirse frente a un opuesto, haciéndolo depender de él, o psicológicas (Freud y Lacan, donde podemos encontrar la conceptografía psicoanalítica como una estructura significativa que ya habría enfermado a la niñez de antemano; sino que la existencia misma, la vida humana, es capaz de transformaciones vitales en las que otros posibles se abren y transforman el modo en que interpretamos y actuamos en el mundo.

Según lo anterior el concepto de formación necesita una importante ampliación. Para pasar de su sentido formalizado hacia su sentido vital debemos pensarla en otros términos. La formación está destinada a esbozar nuestras tomas de posición de acuerdo con el arribo de lo inesperado. De este modo, ella acude al movimiento vital que es el aprendizaje. La formación exige continuar esforzándose en la difícil tarea de conocernos a nosotros mismos pues, como ha visto el Sócrates platónico, solo el autoconocimiento puede convertirnos en personas.

Un pensador formado en esta tradición sabe que la transmisión del conocimiento es menos una técnica, una episteme, un conjunto de razones o de principios, a cuyos resultados asistirá el otro como observador o escucha. Antes bien, el conocimiento radical, tal como lo entrevió Søren Kierkegaard, es una cuestión de edificación. En última instancia, la edificación supone llegar a ser capaz de asumir

por completo nuestro pasado, llegar a la situación en la que estamos listos para ser juzgados, conquistar la cualidad de arriesgarse ante lo inesperado. El advenimiento de lo inesperado sugiere una formación capaz de aprender a vivir en el cambio. Esto sugiere que si la vida humana se encuentra en constante transformación es porque ella es capaz de movimientos fundamentales, de modificaciones profundas.

El primero de todos los movimientos fundamentales que puede padecer un yo es el de un tímido autocuestionamiento¹. Este no es un simple preguntar sobre quién soy o quién quiero llegar a ser, sino ¿por qué desconozco lo que soy?, ¿por qué no quiero ser quien no soy?, ¿por qué quiero ser otro? Este tipo de preguntas nacen cuando nos visitan acontecimientos profundos –que denotan un imposible retorno a una condición anterior– y nos mantienen en medio de cuestionamientos sin respuesta. En este preguntar lo que es puesto en cuestión es la condición misma de ser yo. Así nace el autocuestionamiento donde se experimenta que nos hemos convertido en una pregunta, qué somos nosotros mismos, por completo, quiénes hemos devenido una cuestión. Esas preguntas han llegado para secuestrarnos y nosotros, que nos desconocemos por completo, carecemos de orientación, de método, de representación, de respuestas.

¿Podemos acceder a estas cuestiones? ¿A qué preguntas aspiramos desde aquí? Las cuestiones más elevadas por las que cualquier vida humana puede aguardar son aquellas que ponen en duda lo que somos como individuos, aquellas que dejan una huella indeleble y muestran que algo absolutamente extraño e inapropiable nos ha secuestrado. Ellas han arribado para conmover lo que hasta su llegada suponíamos nos hacía personas. Esto quiere decir que no son cuestiones que nosotros mismos nos planteamos; es decir, preguntas que podamos formular, sino acontecimientos que, en referencia al campo de relaciones que trastocan, de acuerdo con lo que afectan y remueven, nos ponen a nosotros mismos en cuestión. Es así como acontece la situación donde el yo se vuelve a sí mismo una pregunta.

De modo que la cualidad del preguntar original sugiere un carácter reformador: el autocuestionamiento arriba, llega, se exhibe para reorientar el sentido, acontece exigiendo un acceso hacia un lugar desconocido –en el que nunca hemos estado– y que, por ello, no es posible representar. ¿Debemos señalar, llegados aquí, que la formación no pertenece a los términos de la representación, la previsión y la planeación? La formación es la edificación de la vida humana ante

1 Esta ha sido la enseñanza de San Agustín, lo veremos, con su *factas eram mihi magna quaestio*.

el advenimiento de lo inevitable. Es por lo que la formación debe ser planteada a partir del horizonte de novedades que ella misma hace posible. A partir de facilitar un acceso efectivo al reconocimiento de otros horizontes, de otros posibles, de otros modos de ser.

Acontecimiento edificante

Para intentar un acercamiento a esta difícil situación –y debido a su carácter de inextinguible conmoción– hablaremos en lo que sigue del *acontecimiento edificante*. Con él se intenta describir la situación en la que nace en la persona que somos un agujijón incandescente, un trauma, una revelación que afecta por completo el núcleo de nuestra condición humana. Se revela como un acto de removimiento del ser personal que ya no sería indiferente al núcleo que nos define como personas. Sin embargo, aunque este acontecimiento no es un fenómeno privilegiado, únicamente accesible a unos cuantos, él traspasa por completo la condición humana. Exige, al menos, dos momentos. El primero, es que lo exhibido en el autocuestionamiento sea *actuado, re- e in-apropiado y acogido*; el segundo, es que nos descubramos capturados por la disposición a reconstruir constantemente nuestras interpretaciones y conceptos familiares.

Actuamos en el *acontecimiento edificante* en tanto que nos encontramos preteóricamente anclados a un mundo. La noción de formación surge de conceptos que podrían poner luz sobre esto: del griego *spoudaxōn* y *rithmesein* y del alemán ‘*Bild*’. Ellos sugieren la edificación de la persona en medio de un conjunto de personas, de un mundo cultural, de un mundo político, de una tradición. La formación –debe quedar establecido ya– excede el ámbito de la educación formal, el terreno de los sistemas educativos y es esencialmente ajena a los modelos de administración burocrática y su gestión. La formación acontece como edificación.

El mundo al que estamos pretemáticamente anclados es el mundo de la vida (*Lebenswelt*)². Un término que debemos a la pluma de Edmund Husserl y que aún no hemos aprovechado suficientemente. En el mundo de la vida somos esencialmente personas. Ser persona es mostrarse cotidianamente a otros a partir del modo de ser desde el cual los recibimos y les ofrecemos actos. Ser persona es aceptar la oportunidad de reanudar nuestras acciones, de asistir a ellas para modi-

2 Cf., Edmund Husserl, Hua VI, 127, 129, 136, 158, 183, 456 y, especialmente, los póstumos publicados en Hua XXXIX.

ficarlas e intentar enmendar nuestras fallas ante los otros. Ser persona es asumir de antemano que es posible hacerlo mejor. En palabras de Pascal: cuestionarse si alguien más ha sido traicionado por el lugar que yo ocupó bajo el sol. Poner en cuestión nuestro propio lugar en el mundo señala que al modo de ser persona se opone el de la vanidad, pues mientras la persona acepta poder ser criticada, la vanidad se obstina en ser su propio juez.

El *acontecimiento edificante* puede ser *re-* e *in-apropiado* en tanto que donador del removimiento que transforma los valores y las prácticas, así como los hábitos que antes nos eran familiares. Sin embargo, su advenimiento no es correlativo a la testificación. Y aun cuando pudiera serlo, lo importante aquí consiste en que –con independencia de la persona– él acaece derramando su potencia, dándose como revelación, conmocionando. Es por lo que no puede ser apropiado.³ Su figura menos inadecuada es la de la *huella*, antes que la de la posesión. Al apropiarnos de algo, lo tenemos a disposición, lo comprendemos. Mientras que la lógica de la huella estriba en la motivación hacia aquello que está fuera del núcleo de nuestra persona. La huella anuncia la extrañeza de la alteridad. La huella de la alteridad sugiere un encuentro que ha tenido una repercusión inextinguible en nuestra vida. El encuentro no es una simple disolución de la dirección de un yo a un tú, sino el acontecimiento que los abraza en la alteridad misma.⁴

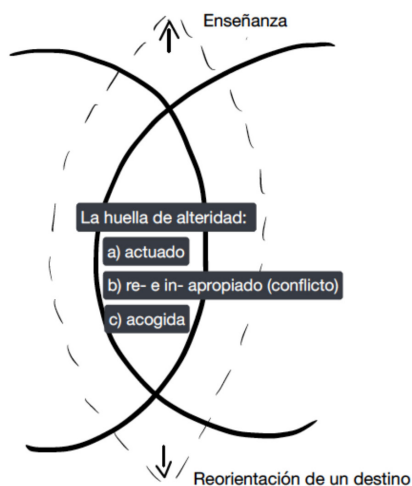
El *acontecimiento edificante* es *acogido* únicamente cuando se comienza tímidamente a estar preparado para recibir la extrañeza de lo extraño. Acoger –aquí como allá– se opone a identificar. Identificar no solo consiste en poner a la medida de nosotros lo que hace extranjera la alteridad, sino también, y principalmente, hacernos de la extrañeza una posesión. En la acogida, la persona que somos ya ha *re-* e *in-apropiado* posibles, cuya motivación ha venido del otro. Ya lleva en lo de sí la huella de la extrañeza de una experiencia que acontece como el nudo que abraza a la persona en la alteridad. La acogida dimensiona la profundidad del *acontecimiento edificante*. He aquí donde el ser persona se descubre siendo enseñado. Esta enseñanza ejemplar –inconstable para los mecanismos de verificación burocrati-

3 Frente a la apropiación (*Eigentlichkeit*) heideggeriana proponemos la idea de *re-* e *in-apropiación* para mostrar la situación donde se han dado huellas indelebles de un acontecimiento que no puede formar parte de lo que podemos poseer.

4 Aunque hemos tomado un camino distinto a sus propuestas aquí nos hemos apoyado en la obra de Martin Buber *Ich und Du* de 1923 y de Gabriel Marcel *Position et Approches concrètes du Mystère Ontologique* de 1933.

zados— ofrece el horizonte del *acontecimiento edificante*. Lugar de encuentro entre el yo y la alteridad que, hacia arriba, muestra su enseñanza —como acontecimiento— y, hacia abajo, irrumpe en la historia —al transformar un destino. Esta reorientación que no es posible dominar se vive como conflicto. Nadie que se haya encontrado en una situación tal no ha sido presa de una colisión interior pues la reconfiguración efectiva de nuestros conceptos y concepciones familiares no es una situación indiferente y afable; en ella se abandona algo importante.

FIGURA 1. EL ACONTECIMIENTO EDIFICANTE



El *acontecimiento edificante* afecta hasta el más pequeño de los seres. En él cada experiencia de alteridad ofrece la enseñanza de un maestro. Únicamente el encuentro entre seres humanos capaces de dejar huellas indelebles en otros —huellas de alteridad que no son heridas, vejaciones o coerciones— es susceptible de acoger la posibilidad de una enseñanza no unidireccional. En el *acontecimiento edificante* ambos somos enseñados. Esta enseñanza no jerárquica es aquella en la que una experiencia original engulle la dirección del yo hacia el tú. El punto de partida que marca el origen se ha perdido. Ya no hay yo, ya no hay tú. Acoger la enseñanza del otro es entrar en relación con el más allá de los términos del conocimiento. Es por lo que la descripción de este acontecimiento solo es posible a partir del encuentro.

El acontecimiento de la enseñanza

El carácter acontecimental de la enseñanza es lo que debe ser cuidado. Y es así como se conserva –debajo del reduccionismo racionalista y dogmático en el que representamos actualmente la educación– la esperanza de resguardar las energías vitales del enseñar: la formación, entendida como edificación, consiste y no puede dejar de hacerlo, en la experimentación vital del dinamismo originario de la existencia que somos (y que habríamos ignorado de antemano).

De modo que formarse es edificarse. No es únicamente adquirir hábitos, ni insertarse en una trama de sentido; sino, originariamente, asistir a la manifestación de que *aún no* hemos terminado. El *aún no* señala que todavía hay latente otra posibilidad. Esta imposibilidad de la última palabra, del último sentido, de la certeza final es fundamentalmente la motivación para la transformación de la cultura, la tradición y las cosmovisiones. La tradición es un organismo cuya motilidad consiste en ir transformando la aparente desconexión entre el ámbito de los hábitos, los objetos y el de la lengua. Ellos ya no están separados. De la relación entre la lengua y los hábitos ejercitamos y obtenemos nuestras interpretaciones y concepciones cotidianas. Y así entra en relación la tradición –el estar haciéndolo ya de un modo– con la cosmovisión –el cómo se hace esto y aquello respecto de un conjunto de prácticas no cuestionadas–. La tradición y la cosmovisión corren paralelas y potencian la interacción entre la teoría y la práctica, las formas plásticas de los contratos sociales y la inmediatez de los encuentros interpersonales. En todos ellos la persona en que hemos sido formados, de acuerdo con la huella que acoge en lo de sí, se ve comprometida y aludida en algún modo.

Una persona formada en la extrañeza de la alteridad experimenta que los encuentros interpersonales pueden tener la apariencia de la repetición, pero que aquello que les es más propio es que ellos son cada vez únicos. Solo el otro que arriba a mi encuentro puede sacar mi latente soliloquio –erudito o no– hacia el terreno de la enseñanza. Esto es, solo el otro me convierte en maestro.

De modo que el *acontecimiento edificante* es indiscernible de la escucha y el habla. Habla cuya extrañeza y originariedad exige un esfuerzo en la lengua, una constante reinterpretación, pues la palabra del otro nos pone en camino hacia el misterio en el que solo desde la alteridad hay enseñanza. ¿Cuál es la maestría fundamental de este acontecimiento? La de enseñar a estar comprometido con los otros antes de saberlo o aceptarlo. El otro que me aborda no solo me pide

responder, su arribo no solo es escuchado, al venir a mí el otro me da su tiempo. Tiempo que no es recuperable. Me da un tiempo que no solo me comparte, sino que muere conmigo, para mí. Envejecemos y morimos con el otro. El Otro llega y me ofrece lo que no puede recuperar. Es así como, en el fondo, ambos experimentamos que ser persona es estar dispuesto a morir por. Morir por requiere un saber absolutamente inadecuado a la representación. En él ya no somos dueños de nuestro propio tiempo. Morir por es saberse expuesto, vulnerable, arriesgarse a la acogida del otro. Es por ello que el encuentro es ya una respuesta absoluta. Un modo de salvación. Esta situación nos pone en la mostración desnuda e inmediata donde los seres no están obligados a actuar gracias a los contratos sociales; estarían más cerca de desnudar su yo que de actuar en correspondencia al uso social de la prudencia.⁵

La exposición desnuda, inmediata –anterior a toda racionalización– es la primera de todas las enseñanzas y el responder conmocionado a la enseñanza del otro, he aquí el milagro de la formación. Si la enseñanza conmociona, si nos descubrimos secuestrados por experiencias de alteridad, incapaces de representación, asistimos al *acontecimiento edificante*. Tales estremecimientos afectan el cuerpo y lo desbordan a través de la huella que testifica que algo ha pasado. Frecuentemente, cuando tales acontecimientos nos visitan recurrimos a los conceptos, las interpretaciones y los métodos con los que ya contamos y hacia ellos destinamos su manifestación. Recurrimos a nuestra tradición epistémica, a lo que dicta y acepta nuestra organización, nuestra institución, a lo que *se hace o debe hacer...* y con esos ‘materiales’ reducimos su extrañeza.

Acaso la insoportable situación que reveló el hacinamiento pandémico –sobrellevada con el *uso* cada vez más frecuente de alcohol, drogas y medicamentos dispuestos a combatir la ansiedad, la angustia, el estrés de unos nervios cada vez más frágiles y fantasmagóricos– ¿no es la huella indeleble de que no nos hemos formado para afrontar experiencias profundamente extrañas e inasimilables? Esto ya no solo requiere una reconstrucción de la epistemología pedagógica (Frabboni y Pinto, 2006) –que ha mutado históricamente bajo los términos del ensayo y el error– antes bien, requiere pensar con más profundidad lo que quedó desplazado en la racionalización de la educación y con la llegada de los modelos de gestión que la dominan. Lo que parece mostrar esta situación es la necesidad

5 Sobre la prudencia en Aristóteles y su relación con el deber ser: Cf., Pierre Aubenque (1963).

de una formación que no esté dominada por la racionalidad, la planeación, la representación y la objetivación de lo que originariamente enseña.

La formación que coincide con la edificación debe aceptar que en el ámbito de la cotidianidad somos poseídos por concepciones y tradiciones que orientan nuestras interpretaciones y afectan las teorías, los métodos y los mecanismos dominantes en los que se transmite el saber (Lyotard, 2000). En nuestra cosmovisión pragmática la idea del héroe de la lucha de clases ha sido sustituida por la del emprendedor e innovador. Ya no hay tiempo para la utopía. El saber moderno, disfrazado con los ropajes de la transdisciplina, debe producir soluciones técnicas susceptibles de arreglar los problemas que los poderes públicos y privados no sabrían integrar en sus agendas. De este modo, la aplicación y transmisión del saber está dispuesta a los intereses de las agendas públicas y privadas.

Es necesario vitalizar la educación. Esto será posible cuando seamos capaces de una formación que anuncie la llegada inminente de situaciones inesperadas, inauditas, ofensivas y que muchas veces soportaremos en soledad. Si estos acontecimientos desbordan la *misión*, la *visión*, los *valores* y los *objetivos* de una institución, es porque las experiencias profundas de la vida no pueden ser institucionalizadas. La formación no se agota en ningún esquematismo. Este riesgo se oculta en la eficiencia burocrática como modo inminente de ocultación y olvido del sentido de la formación y, como toda ideología, la eficiencia burocrática, al enmascararla, esconde la ineficiencia formativa (Costa, 2018).

¿En qué consiste esta ineficacia? ¿Dónde se oculta lo que le ha sido arrebatado al sentido de la edificación formativa? En los conceptos y la lógica interna que dominan la concepción actual de la educación. La eficiencia, la eficacia, la calidad, la aplicación del conocimiento, la organización, el organigrama, la jerarquización... son algunos de los términos con los que opera el modo de expansión del modelo de administración que ha burocratizado los procesos formativos.

Esta idealización ha integrado los modelos provenientes de la formalización para gestionar el conocimiento a través de procesos lógicos, *como si* lo mentado en tal representación no pudiese ser digno de excepción, de excedencia, de la misteriosa posibilidad de experimentar una inasumible alteridad. Las consecuencias de esta compleja trama –a partir de las cuales se está gestionando el conocimiento– han surgido del sometimiento de los hechos a la evidencia, de la abstracción y

analogización de lo real. Consiste en la modelación de un fragmento –de una parte, o del todo– de la realidad.

A esta modelación se le aplican métodos y procedimientos a partir de los cuales se obtienen evidencias constatables, susceptibles de explicar el comportamiento de lo representado. Sin embargo, y he aquí lo importante, estos modelos han olvidado su naturaleza. Por un lado, han surgido históricamente de la crisis epistemológica de posguerra (donde el fracaso de los modelos educativos frente a las dos guerras y la sistematización del mal permitió nuevos lenguajes acerca de la objetividad) (D' Agostini, 2010); por el otro, el olvido de su naturaleza se profundizó cuando la modelación misma ya no fue capaz de recordar que su lógica opera con verdades cuya naturaleza es cuantificable, representable, abstracta.

Estas verdades son incapaces de abordar exhaustivamente todos los acontecimientos dignos de realidad. Sus verdades son aquellas que corresponden a la lógica que permite pasar de un dato a un conjunto de datos, de un conjunto a una generalidad y de una generalidad a un resultado. En ninguno de estos pasos está mentada la realidad en su cruda inmediatez.

Así, el uso generalizado de evidencias –traducido por intereses económicos al lenguaje computacional– de acuerdo con bases de datos controlables (donde cada vez se abarca más información en menos espacio), señala la concepción de la verdad y la objetividad que sostiene nuestra época. El concepto de verdad que hoy habitamos pasa por el de evidencia racional; es decir, por el camino de la representación, y ella es fruto y dominio de las ciencias formales. Comenzó con la matematización de la lógica con George Boole y se desarrolló hasta el surgimiento de la inteligencia artificial y los lenguajes formales que, desde Claude E. Shannon, influyeron paradigmáticamente para que el cálculo de probabilidades y la teoría computacional se apoderaran del concepto de demostración y, por añadidura, de la verdad. La demostración contiene una idea de evidencia cuya idea de objetivación no tiene espacio para lo efímero, lo pasajero, lo subjetivo, lo relativo. En esta objetividad no hay lugar para lo que hemos llamado 'huellas de alteridad'.

Y es aquí donde se revela la estructura de nuestra situación educativa. El problema fundamental reside en que las ciencias formales conciben la formación y la edificación bajo los términos del almacenamiento. Los métodos de almacenamiento de información son los medios para guardar evidencias y la evidencia es hoy más importante que los hechos. ¿Acaso no es posible pensar que la confianza

ciega en la evidencia formal es un medio funcional para disipar nuestra suspicacia, nuestro escepticismo hacia lo real? El sistema formal ha creado en su interior al sujeto escéptico. Ha producido su propia contradicción. Y es aquí donde llega lo más grave de nuestro asunto: ¿puede la formación revitalizar la educación o ya es demasiado tarde?

No solo puede, sino que ella es la última esperanza ante la generalizada sumisión de la realidad a su representación, tecnificación, burocratización y administración. ¿Cómo podríamos intentar esta reforma y desmontamiento? Advirtiéndole que la exactitud, la objetividad, la evidencia y las pruebas no abarcan todos los terrenos de la verdad. Que hay verdades otras que son inalienables a todo sistema paradigmático de abstracción y de representación. Y que las verdades formales solo son verdaderas para el paradigma y la cosmovisión formal.

De esas otras verdades es de las que se ocupa la formación y la edificación. La formación, en su sentido vital, está destinada a poder experimentar las situaciones fundamentales de la vida humana. Estas situaciones exceden el ámbito de intelección de las objetividades científicas, así como las distinciones analíticas que separan al científico de sus ciencias. Antes de toda actitud científica somos, profundamente, personas.

Hemos esbozado que el ámbito de la formación es el del mundo de la vida y lo es porque en él ya estamos, de antemano, en interacción con verdades pre-teóricas y prerrelexivas. Estas verdades no son accesibles a las tecnologías del saber, no son útiles ni pueden ser alcanzadas sin verdaderos esfuerzos vitales. Son verdades que exhiben cuestionamientos que no tienen respuestas. Las preguntas que carecen de respuesta no están sometidas a ser respondidas. Son preguntas en sí mismas. De allí la dificultad de mantenernos en ellas.

¿Somos capaces de edificar para la experiencia de la soledad, el aislamiento y las diversas formas en las que se nos revelará abrupta o paulatinamente nuestra constitutiva vulnerabilidad? Desde aquí la muerte propia ya no tiene la última palabra. ¿Podemos mantenernos secuestrados por cuestiones que nos motiven a seguir adelante a pesar de las calamidades? La desventura vivida ante la muerte de los otros –ya prójimos o próximos– así como el abandono de la vida que el muerto dejó atrás –en el sollozo de quienes lo velan– he aquí una verdad radical a la que se asiste subjetivamente (una verdad subjetiva más objetiva que toda objetividad), parafraseando en la médula de su pensar a Emmanuel Levinas.

Aquel que queda, resistiendo a la inminente despedida, no solo se descubre mutilado de sí, también dice adiós sin esperanza y experimenta que el tiempo del mundo que resta ya no incluirá la presencia del otro. ¿Sabemos estar en este camino solos, abandonados “mirando en torno en horas y lugares acostumbrados”, recordando la compañía que se ha ido? ¿Por qué nos arrancan de los brazos al amigo, del hermano al hermano, de los hijos al padre, del padre a los hijos, del amante al amor y, muerto uno, el otro queda con vida? ¿Por qué amamos infinitamente a seres finitos? He aquí las preguntas que necesitamos aprender a preguntar.

A manera de cierre

Las cuestiones anteriores sugieren verdades incapaces de formalización. Pero son verdades que solo pueden ser experimentadas en la vida y que, al menos una vez, nos están destinadas a arribar sin distinción. Y es allí donde la formación despliega su morada más allá de las aulas, más allá de la formación académica, profesional, etcétera, más allá de los planes de estudio. Más allá o más acá. La formación exige una educación capaz de asumir la verdad de las crisis, los acontecimientos perturbadores, las calamidades en cuyo seno los saberes se quiebran. Ningún sistema prospectivo podrá prever el dolor que puede experimentar un existir. Este terreno ha sido descuidado a partir de nuestra concepción moderna del saber y nuestra entrega al pragmatismo educativo. Hemos formado para la vida académica y profesional pero no para la vida.

¿Y cómo sería posible una formación tal? ¿Es posible? Aceptando que hay verdades cuyo carácter edificante consiste en arribarnos en el modo de las desgracias. El hambre, el desempleo, la situación de calle, la falta de salud, la pobreza ¿han sido pensadas por nuestras epistemologías a partir de su realidad fundamental? Una vez que tales experiencias –o circunstancias vitales– son formalizadas, la peculiaridad singular de este vivir es olvidada por completo. Olvidada y ocultada. Este olvido y ocultamiento nos separa de la realidad del hambre, el desempleo, la situación de calle... provocando la ilusión que la lógica que resuelve formalmente problemas también los resolverá en la realidad.

La evidencia formal no es la realidad de la cosa. La realidad de la cosa es la verdad donde efectivamente se pone en juego la existencia. Pero esta verdad primaria que somos a cada instante es lo que se muestra sin cesar. En esta

vida primitiva, donde se ama y se sufre, donde se goza y se hiere, es donde la formación encuentra su sentido. De acuerdo con la tradición occidental los acontecimientos repentinos –cuyos modos de llegar nos conmueven por completo– resguardan una doble configuración, y su primer momento es recibido como desgracia, como mal, como una sorpresa que inicialmente se rechaza. El mal llega repentinamente y su arribo transforma la continuidad del yo, obligándolo a modificar sus proyectos. Esa llegada debe, para transformar efectivamente, ser resistida desde dentro –*actuada, re- e in-apropiada y acogida*– si es que lo que ofrece puede ser respetado. La conmoción ofrecida por este acontecimiento exige al yo hacerse cargo de sí y del otro, no solo de hacerse persona, sino aprender a estar con otros en medio de sus acontecimientos. Un yo capaz de otros es un yo que no está sujeto a sí. Esta salida del acontecimiento inicialmente rechazado, odiado o temido ofrece un vuelco inusitado, pues enseña la otra parte: él ha llegado para provocar una transformación. En esta modificación se vitaliza la enseñanza y radicaliza la formación: consiste en ayudar al otro a resistir ante las desgracias, en encontrar en las situaciones límite esperanzas capaces de potenciar otro mundo y, si hemos logrado ayudar a resistir e impulsar para que el otro se lance a lugares inusitados, es porque cada uno de nosotros somos capaces de alteridad.

De modo que en el *acontecimiento edificante* oscila la diferencia entre el azar y la necesidad, la desgracia y la virtud, la pena y el alivio. Esta diferencia consiste en que lo acontecido ha dejado una huella indeleble donde algo otro ha arribado y producido lo inesperado. La llegada de lo otro revela los límites de las ciencias formales: ellas trabajan con evidencias que pueden ser acumuladas y controladas; es decir, evidencias esperables, cuantificables, medibles y constatables.

Piense usted en los acontecimientos de mayor tristeza, desorientación y vulnerabilidad que haya vivido. Seguramente en ellos ha habitado en algún sentido la alteridad y no los ha elegido por la cantidad de veces que le hayan sucedido, sino por la profundidad con la que llegaron a transformar sus proyectos. Incluso porque esos recuerdos aún resuenan en su interior. Este lado afectivo de la vida es único y abisal. Es intransferible. Revela el lado radicalmente afectivo de lo que somos: los únicos seres que se sienten a sí mismos a cada instante y no pueden separarse de sí.

En la tradición fenomenológica actual –aquí me remito a Michel Henry y a Emmanuel Levinas– se ha exhibido que lo más asombroso de este lado de la vida (el lado olvidado por las ciencias formales), el lado afectivo y profundo de la

verdad, consiste en que ella no puede distanciarse de sí (Henry, 2003 y Levinas, 1971; 1978). Esa distancia sí ha sido operativa en la lógica que ha separado el sujeto del objeto, la representación de la realidad, la evidencia de la verdad. He allí por qué las ciencias de la educación que han seguido este camino son profundamente inhumanas.⁶

Finalmente, si el escándalo original de la vida consiste en encontrarse con el existir, entonces la llegada del otro a la vida es ya formada, edificada, cuidada y protegida desde su primer comienzo. Todos hemos nacido en los brazos del otro que se brinda a lo que somos con anterioridad al reconocimiento y al comercio del agradecimiento. Somos formados inicialmente en situaciones elementales donde los intereses no dominan el destino de nuestras acciones. Muy pronto empezamos a olvidar esta situación primaria. Estos acontecimientos gratuitos, que son pura donación, son edificantes en un sentido eminente. Su noche inasimilable señala que podemos estar aquí, escuchando estas palabras, leyéndolas, porque *allá* fuimos abrazados, alimentados, protegidos, vestidos por el otro. Ese *allá* señala lo que siempre estará detrás de toda persona que se dice *yo*. Es el *allá* de la primera formación. Una *paideia* que ya no es planteable en términos de saber sino de amor, amor que es donación, regalo.

Estos recuerdos inasimilables por la memoria solo pueden ser pensados desde la lógica de la alteridad. Ponen fin al dominio del pasado por la conciencia que recuerda. Para acceder a este terreno es necesario repensar la llegada de las desgracias. Eso que es posible llamar 'el mal'. La formación, la edificación radical, no puede evitar las desgracias, pero sí puede ayudar a enfrentarlas. Miguel de Unamuno penetró en esta situación cuando señaló que todo padre condena a su hijo a morir. Y es allí donde se expresa nuestro punto. No podemos evitar los sufrimientos, pero sí podemos ayudar al otro a resistir los males sin destinarlos al optimismo ingenuo al que se han rendido la mayor parte de las ciencias que han asumido que el fin de la vida coincide con los términos del desarrollo, el progreso y el éxito, y con este, el dinero.

Y he aquí la promesa final: formar para la vida consiste en ayudar a reconocer y enfrentar la llegada de los acontecimientos perturbadores, que los males nos

6 Véase el *Emilio* de Rousseau como la pretensión de formar a un niño abstracto despojado de su mundo vital. Cf., Jean-Jacques Rousseau (2008).

visitarán y que dejarán alguna huella incurable. ¿Y acaso esta enseñanza no podría auxiliar –como detectaron Trakl, Hofmannstal, Loos, Kokoschka y Kraus– a la difícil introversión narcisista de una generación de nervios sensibles, de hedonismo melancólico y de miedo que muchas veces carece de apoyo? Quien ha escrito estas líneas se mantiene en esta última esperanza.

Referencias

- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Presses Universitaires de France.
- Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Reclam. [Trabajo original publicado ca. 1923].
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Sígueme Salamanca.
- D'Agostini, F. (2010). *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Ediciones Cátedra.
- Frabboni, F. y Franca Pinto, M. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México, Siglo XXI.
- Göran, T. (2013). *The Killing Fields of Inequality*. Polity Press, Cambridge.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag Tübingen, Achtzehnte Auflage.
- Henry, M. (2003). *L'essence de la manifestation*. Presses Universitaires de France, París.
- Husserl, E. y Hua VI (1976). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, Hrsg. von Walter Biemel. Nachdruck der 2. verb. Auflage. http://philotextes.info/spip/IMG/pdf/husserl_krisis.pdf.
- Husserl, E. y Sowa, R. (2008). *Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916-1937)* (Vol. 39). Springer, Dordrecht.
- Kierkegaard, S. (2011). *Der Begriff Angst/Die Krankheit zum Tode*. Marix Verlag, 2 Auflage.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Martinus Nijhoff.
- Liotard, J. F. (2000). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Marcel, G. (1949). *Position et Approches concrètes du Mystère Ontologique*. E. Nauwelaerts. [Trabajo original publicado ca. 1933].
- Marcuse, H. (1928). *Beiträge zu einer Phänomenologie des historischen Materialismus*. Verlag der Philosophischen Hefte.
- Marx, K. y Engels, F. (1962). *Werke*. Dietz Verlag, Band 19.
- Rousseau, J. J. (2008). *Emilio, o de la educación*. Universidad Veracruzana.

SECCIÓN II

Los efectos de la pandemia en los sistemas educativos

IMPACTO DE LOS CAMBIOS GLOBALES Y LA PANDEMIA SOBRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Adriana Puiggrós

Resumen

El marco de este trabajo es una investigación sobre la relación entre neoliberalismo, política educativa y alternativas pedagógicas en América Latina, e indaga sobre los efectos de la pandemia sobre la educación. Se presentan para la discusión los principales conceptos con los cuales es analizada la situación educativa actual desde distintos ángulos y se abren preguntas sobre las perspectivas político educativas y pedagógicas. El texto plantea interrogantes sobre la naturaleza y los alcances de los cambios que afectan a la educación, así como la vigencia, caducidad o posibles enseñanzas de las experiencias democráticas de otros momentos históricos. Se sugiere que en la educación no hay una clausura del pasado sino una compleja transición epocal. A lo largo del escrito se van exponiendo críticamente opiniones conservadoras del sistema educativo tradicional y posturas neoliberales, y se da lugar a nuevas voces cuya definición como nuevo paradigma se considera aún indeterminada.

Palabras clave: pandemia, América Latina, sujeto de las fronteras, inédito viable.

Introducción

Estado de la educación en América Latina en la actual etapa de la pandemia

Abordar la educación desde el punto de vista teórico no solamente no exime sino que obliga a tomarse un tiempo para analizar el lugar donde vivimos, ese sitio que se ha ensanchado de manera inédita, puesto que se acortaron tiempos y distancias, desdibujando diferencias, profundizando desigualdades, inaugurando la posibilidad de vincularse de manera continua, aunque quebrada, entre los humanos

de distintas latitudes. El virus COVID-19 ha dejado a la vista que todos formamos parte de la humanidad: negros, blancos, mujeres, hombres, LGTBIQ, chinos, californianos, australianos, aborígenes, gordos, discapacitados, pobres y ricos. El virus ha prestado un servicio a la humanidad, demostrando inequívocamente que nadie nace desigual, sino que la desigualdad es una construcción socio cultural que se hereda y se adquiere. Somos diferentes, afortunadamente, pero eso es otra cosa. Desigualdad y diferencia no son sinónimos.

En la actualidad los saberes de la humanidad alcanzan universos impensados, al mismo tiempo que se produce un proceso de concentración de la riqueza material y cultural y sus instrumentos de producción. El aquí y ahora no es solamente un punto de partida para reflexionar sobre los fines y objetivos de la educación, sino su condición. Voy a compartir con ustedes algunos datos que no son una novedad pero resulta necesario tener delante para luego introducirnos en las rutas conceptuales.

Pandemia y educación en números

Sabemos que América Latina es la región con mayor desigualdad del mundo, así como la más endeudada, con un 59% de su PBI al servicio de la deuda. La CEPAL (2021) denuncia “La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe” mostrando síntomas de una inmediata recuperación, pero advirtiendo que su sustentabilidad depende del logro de un crecimiento sostenible, con cambios estructurales del sistema productivo y continuidad de las medidas fiscales destinadas a favorecer a los sectores más dañados. Se impone lograr el acceso igualitario a las vacunas en tanto debe atenderse que 21 millones de latinoamericanos sufren inseguridad alimentaria. La región es heterogénea y asimismo su tránsito por la pandemia y probablemente la postpandemia. Las desigualdades internas de las sociedades se han acentuado: la tasa de desocupación de las mujeres aumentó más que la de los hombres y la perspectiva sigue la misma dirección.

Por su parte UNICEF (2021) estima que para fines de 2021 habrá en el mundo 140 millones de niños pobres y que 168 millones de estudiantes han visto sus escuelas cerradas durante al menos un año. De ellos, 2/3 vive en América Latina y el Caribe; 1 de cada 3 niños en edad escolar no accedió a la educación a distancia. En el mundo, 10 millones de matrimonios infantiles se concretarán antes que

termine la década; 6 a 7 millones de niños menores de 5 años podrían haber sufrido desnutrición aguda en 1 año de pandemia.

Según un informe realizado por la sección latinoamericana de la Internacional de la Educación (IEAL, 2021, p. 13) una minoría de gobiernos de la región incrementó el presupuesto de educación, o bien no lo redujo y otorgó subsidios especiales a raíz de la pandemia (Colombia, Argentina, República Dominicana, El Salvador, y agrego a México) y en el otro extremo, países como Brasil, Chile, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Uruguay redujeron el presupuesto y no dieron subsidios especiales para afrontar la pandemia.

La insuficiencia y desigual distribución de la tecnología incidieron en dificultades para sustituir la enseñanza presencial por clases u otras actividades virtuales, y se falló en sostener la universalidad del derecho a la educación.

El problema fue especialmente fuerte en la enseñanza pública, dado que muchos estados latinoamericanos no contaban con la infraestructura suficiente para adecuarla a alguna modalidad distinta a las clases presenciales. Gobiernos nacionales y subnacionales recurrieron al sector privado, en gran medida alentados por recomendaciones del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo. A su vez UNESCO y UNICEF aconsejaron a los gobiernos realizar alianzas de hecho con empresas de telecomunicaciones, radio, televisión, cable, “tanto para el ofrecimiento de recursos como para su habilitación en la gestión de la política educativa de los respectivos países”. Esas coaliciones se consolidaron durante la pandemia, estableciendo, en varios casos, plazos de asociación que rebasan en mucho la emergencia (IEAL, 2021, p. 31).

La condición anterior a la pandemia de cada país, y la trayectoria histórica de su sistema educativo y las organizaciones sindicales docentes incidieron en el tipo y magnitud de la penetración del mercado en la educación pública. Debe subrayarse que de manera directa o indirecta, en todos los sistemas de la región el mercado logró asentar su presencia.

Los cambios tecnológicos, la presencia del mercado como un sujeto que cambia las reglas de la política educativa y penetra la pedagogía; así como, los efectos de la pandemia, convocan a una discusión en la cual se oscila entre considerar que debemos vivir con resignación que la educación haya abandonado las finalidades, los conceptos, las bases éticas y políticas de la educación moderna, o bien concluir el año escolar que comienza de manera presencial diciendo “nada

ha cambiado”. O tal vez, más equilibrados, que saber valorar, conservar, desechar, despedir a lo viejo de la escuela, gestionando sobre sus cimientos otra nueva.

Del sistema educativo moderno al mercado educativo

Después de la Segunda Guerra Mundial el sistema educativo moderno ingresó en una etapa de expansión. Nuevos organismos internacionales tuvieron como objetivo mejorar la distribución de la educación en el mundo, luchando contra el analfabetismo y el abandono escolar. En repetidas ocasiones se diagnosticó que la educación atravesaba una crisis, en relación a la insuficiencia de los resultados de inversiones millonarias pero mal administradas y peor distribuidas. Desde la década de 1960, varias corrientes de pedagogos y científicos sociales criticaron frontalmente la educación escolar moderna acusándola de reproductora de la ideología dominante y por lo tanto de agente de una estructura social injusta. El rechazo llegó a cuestionar la existencia de instituciones educativas y a postular la inconveniencia de la profesión docente (Illich, 2019). Al mismo tiempo, desde el campo democrático popular se llevaron a cabo programas gubernamentales de envergadura que, en los casos más radicalizados, dieron la palabra de los sectores sociales excluidos y en los menos potentes produjeron cambios cuantitativos en el alcance de los sistemas escolares.

El sistema educativo moderno, bisnieto de la Ilustración, reconoce al Estado como el único sujeto capaz de llevar a cabo la instrucción masiva y la formación del ciudadano. Cuando se fundaron las naciones latinoamericanas, estuvo en su matriz la educación pública, en tanto que a la Iglesia Católica y otros escasos actores privados se les otorgó un espacio más limitado para ejercer la educación formal. De todas maneras, la confrontación entre quienes sostenían la prioridad del Estado o la de la Iglesia fue uno de los temas de política educativa de mayor relieve durante el siglo xx. Con mayor o menor despliegue del sector privado según los países, gobiernos y periodos, la escena se mantuvo, con sus problemas y antagonismos.

En las últimas décadas del siglo xx, fundaciones filantrópicas que son cabeza de playa de empresas y corporaciones avanzaron sobre la educación. En la primera década del siglo xxi, ese hecho quedó disimulado en varios países de la región por la preminencia de políticas democráticas o nacionalistas populares, como fue el caso de Brasil, Argentina, Uruguay y Bolivia. En tanto, impactaba ver la apari-

ción de empresas de diverso tamaño ofertantes de educación en todos los países y ciudades. En algunos de ellos la educación pública cedió y actualmente el porcentaje de educación privada supera con creces a la pública. En otros, como México, el sistema de educación pública pudo resistir.

Pero en todos los casos se fue conformando un mercado de la educación con características muy diferentes a las escuelas o colegios privados tradicionales. No abundaré en la descripción de este mercado, que ustedes conocen bien. Solo voy a subrayar que sus principales operadores son las cinco grandes corporaciones, las GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft) y numerosas empresas directa o indirectamente subsidiarias. A la educación privada hay que sumar otro nuevo sector, mucho más débil: el de las pequeñas y medianas empresas (pymes educativas) que en muchos de nuestros países buscan remediar localmente la falta de escuelas públicas.

Pero, según algunos observadores, las GAFAM se han desprendido de la trama capitalista para constituir un nuevo orden económico y político. Tal hipótesis merece ser examinada pero es al menos una alerta que se suma a las evidencias de un profundo cambio de época. El economista canadiense Nick Srnicek, co-autor del famoso *Manifiesto Aceleracionista*, ante aquel argumento, advierte en otro texto (2018, p. 41) que “los imperativos del capitalismo se sostienen tanto para estas empresas como para cualquier otra”, pero destaca que las plataformas las convierten en un nuevo tipo de organizaciones basadas en la extracción y control de datos. El reciente informe de la Internacional de la IEAL (2021) menciona que la modalidad reificada de las plataformas se expresa –en el mercado educativo latinoamericano– en la participación de ONGs, instituciones académicas y empresas como la fundación Varkey, Eidos, Fundación Ceibal, Zoom, Fundación Telefónica, Movistar, entre las 140 más extendidas.

Sincrónicamente, el avance del teletrabajo, el monotributismo, el empleo en negro, destruyen las modalidades de capacitación de los trabajadores ligadas a la reproducción de la fuerza de trabajo de la sociedad industrial. Recordemos ejemplos que ya contenían entre sus elementos básicos la educación laboral vinculada a la industrialización como el método Lancaster, el taylorismo y el estajano-vismo. El principio era el trabajo colectivo. La tendencia actual a la desintegración de los colectivos y la emulación de la actividad individual, afecta a las organizaciones sindicales y políticas y presenta dificultades en la relación entre el Estado

y los ciudadanos. Las instituciones educativas siguen instruyendo para un sistema de organización del trabajo y de la vida social que tiende a ser minoritario. Las plataformas de las corporaciones más poderosas dirigen y controlan los procesos educativos, extraen y acumulan datos, que usan para reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje. Las series de algoritmos constituyen la materia prima del discurso pedagógico neoliberal. Nick Srnicek dice que “dadas las ventajas significativas de grabar y usar datos y las presiones competitivas del capitalismo, quizás sea inevitable que esta materia prima llegase a representar un vasto nuevo recurso” (Srnicek, 2018, p. 44). Una cuestión que surge es si ese recurso les alcanzará a los operadores del mercado para cubrir el campo educativo. Cuánto y cómo lo hará. La situación es semejante al sentimiento que hemos tenido durante la pandemia al temer que el COVID-19 lo penetrara todo... hasta que la ciencia comenzó a ganarle la partida al virus. Hasta que Eros fue más fuerte que Tánatos, como en tantos momentos de la historia humana.

Hay otros acontecimientos que llaman nuestra atención. En medio de una crisis de época que podemos denominar “orgánica”, hay síntomas de procesos de construcción de nuevas tramas sociales cuya potencia no puede aún medirse. A partir de movimientos reivindicativos de trabajadores de empresas de plataformas, algunos autores creen vislumbrar nuevas posibilidades de organización que representen intereses de colectivos. Asimismo, el deterioro del medio ambiente ha motivado la multiplicación de organizaciones que abordan el problema desde ángulos diversos y la emergencia como sujetos políticamente activos entre los marginados u oprimidos, como los movimientos indígenas, los migrantes, y muy especialmente el movimiento de mujeres y de género.

El nuevo siglo asomó con mutaciones injustas en todos los órdenes, pero también con la emergencia de sujetos conformados en las fallas de los instrumentos de control y disciplinamiento de las sociedades modernas. Su surgimiento, imparable como en el caso del movimiento feminista, difícil de conmensurar en el de los trabajadores, invitan a recuperar una de las categorías más potentes que nos legó Paulo Freire (2002), como es el “inédito viable”. La incógnita es si también hay huellas de nuevos sujetos y políticas educativas antes de la pandemia. Sobre ello volveré más adelante.

La rueda de la historia

El análisis de la situación actual de la educación en América Latina no puede ser guiado por la actualización de las herramientas que sostienen los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin duda los cambios tecnológicos son factores de enorme incidencia en las causas y en las posibles resoluciones de la situación, pero tecnología no es un sinónimo de educación, sino la denominación de conjuntos de soportes que han variado en distintas épocas. Por otra parte, la tecnología se vale de diversos instrumentos, pero una y otros son concebidos desde marcos culturales, científicos, estéticos, económicos.

El trastocamiento del edificio educativo de la modernidad no se reduce a un cambio de tecnología. Afecta sus estructuras político-educativas y su matriz pedagógica. Este planteamiento va a fondo y nos invita a poner en estado de crítica no solamente las categorías con las cuales el neoliberalismo ha penetrado la educación, sino aquellas con las que hemos defendido la educación pública, el papel principal del Estado, la justicia educativa, la inclusión. Adviértase que no estoy desistiendo de esas nociones, sino de la manera como las hemos defendido. El fondo ético y político de esas categorías no ha caducado. Seguimos pensando que la educación es un derecho de todos, como lo estableció la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y fue ratificado por la legislación de muchos países, así como en eventos como la célebre Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES-2008), realizada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, que la declaró un bien, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

La ratificación de esos principios obliga a definir con crudeza el estado de situación. En un reciente texto, Henry Giroux y otros autores, desde Canadá, España, Chile y Argentina, críticos de la educación neoliberal, sostienen que la crisis provocada por la epidemia de coronavirus no solamente es sanitaria sino política e ideológica, y que es producto de años de negligencia de los gobiernos neoliberales que quitaron importancia al bienestar público, a las instituciones que los sostienen, y especialmente a la salud y la educación. Los autores ven potencial del sistema educativo en la era post pandémica, si se construye una sociedad solidaria con justicia social que supere el individualismo (Giroux, Vargas-Rivera, Passeron, 2020). Esta última podría ser la utopía de nuestra época.

Fredric Jameson, en un inquietante escrito (2004, p. 1), observa que la disociación histórica que contiene toda utopía puede verificarse en la realidad del mundo neoliberal, dadas las enormes diferencias entre el espacio social desintegrado, plagado de miseria, desempleo, hambre (y ahora debemos agregar para muchos países, carentes de vacunación contra el COVID-19, lo que afortunadamente no incluye a México ni a la Argentina) y el de la mayor acumulación de riqueza de la historia, como “la producción informatizada, descubrimientos científicos y médicos inimaginables hace un siglo, así como variedad infinita de placeres comerciales y culturales”. Para Jameson, las utopías pierden valor y resultan anticuadas frente a una realidad que parece incluir casi todo lo que se ha imaginado.

Sin embargo, creo que es interesante advertir que muchas de las novedades de esta época no habían sido imaginadas, que en realidad la utopía de Moro era la de su época. Nos asombramos al encontrar parecidos entre el “mundo feliz” de Aldoux Huxley y el nuestro, pero no, no es el mismo. Y, sin embargo, algo de las intuiciones prospectivas de los utopistas está presente.

Esa presencia muestra la potencia performativa de la imaginación. Nos preguntamos qué nutre a esa imaginación y vemos que los sujetos hacen su creación con el material cultural que proviene de la historia. Lo reconozcan o no, se inscriben en una línea de pensamiento político educativo y pedagógico o combinan varias fuentes, o dudan. Orientar a los educadores a adscribirse en uno u otro relato del pasado es materia de fuerte y sorda disputa. Ese alineamiento se pone en juego en las discusiones actuales sobre la formación de los docentes, aunque aparentemente en su mayor parte evaden los temas de fondo y se ignoran las experiencias históricas. La conciencia de los docentes de los legados en los que se forman es una condición para la gestión del vínculo pedagógico. Si el efecto del COVID-19 es efectuar una ruptura de época, para seguir educando se torna indispensable entender los procesos económico-sociales, políticos y pedagógicos que desembocaron en la crisis ambiental, y que persisten.

Slavoj Žižek dice que el virus “romperá los cimientos de nuestras vidas”, y que no habrá regreso a la ‘normalidad’, pero que la nueva ‘normalidad’ tendrá que ser construida sobre las ruinas de nuestras viejas vidas, o nos encontraremos en una nueva barbarie cuyos signos ya son claramente discernibles” (Žižek, 2020, p. 8).

En medio de tantos pronósticos de fin de la historia, deberíamos revisar las ruinas de algunas experiencias educativas realizadas *fuera* y dentro del capitalismo. ¿Por qué no analizar las experiencias educativas donde primó lo colectivo? Hacerlo de manera crítica, por supuesto. Ocurre que en momentos en que prima el individualismo, los educadores, empujados a “tirar el agua con el niño”, hemos expulsado del hilo histórico las experiencias colectivas de las sociedades. No se trata de repetirlas sino de extraer de ellas el registro de lo comunitario. Lo encontramos en la esencia de la Revolución Mexicana, en los maestros rurales, en la experiencia de Carrillo Puerto, en el cardenismo; en las grandes campañas de alfabetización de los países socialistas, en los kibutz, y por supuesto en la educación de las comunidades aborígenes de toda América Latina.

Ha sido el año de Paulo Freire. El homenaje fue potente y merecido. Solo que en un aspecto se convirtió en castigo: me refiero al recorte de Freire de la historia no solo latinoamericana sino universal de la educación popular. La figura de Freire debe ubicarse en el relato de la educación popular que se organiza en torno a conceptos comunitarios, a una ética humanista guiada por la cooperación, al sujeto democrático que se reconoce miembro de la comunidad y en su historia.

Decía que no se trata de leer de la experiencia educativa para repetirla, sino para extraer nuestros propios “datos”, “materia prima” que amasaremos con otros ingredientes. Analicemos si fueron nuevas herramientas las que posibilitaron aquellas experiencias o la concepción colectivista y solidaria. Pero sobre todo, asomémonos a la historia y a las experiencias actuales realizadas desde culturas distintas a la occidental neoliberal.

Detengámonos una vez más en la cuestión de los quiebres de época y de modelos de organización social. Analicemos si el modelo educativo de los países socialistas, basado en la escolarización masiva, fue radicalmente distinto al de la escuela moderna de la sociedad industrial capitalista, o en qué aspectos se diferenció o innovó. Luego saltemos medio siglo y veamos que en la transición del socialismo al capitalismo los sistemas escolares no presentan cambios en su matriz, aunque por supuesto sí en sus finalidades y contenidos. El sujeto pedagógico impulsado por la generación de Makarenko, especialmente concebido desde la solidaridad social, es opuesto al sujeto del liberalismo actual. Sin embargo, la matriz del dispositivo político educativo fue un sistema escolarizado, lo cual presenta grandes interrogantes, como cuál fue/es para la educación socialista la idea de “lo colectivo”,

o bien, cuáles fueron las modalidades que tomó la educación común. De inmediato se plantea una profunda discusión entre psicoanalistas, pedagogos y políticos que deben enfrentar la educación de millones: si es posible sostener en tensión una política para grandes sectores sociales y la libertad del sujeto, sin que un factor anule al otro.

¿Qué ocurrirá en China? Minli Long (2021), especialista china en estudios internacionales, señala el importante lugar que siguen ocupando en la República Popular China las ideas de Confucio, de acuerdo a la llamada “convicción cultural” que enunció el presidente Xi Jinping. La autora relata la sucesión de políticas educativas desde los comienzos de la Revolución Popular, pasando por la Revolución Cultural, para llegar al siguiente periodo cuya educación se caracterizó por la universalización de la educación obligatoria, y refiere la meta actual que consiste en el fortalecimiento de las universidades elevándolas a un nivel competitivo internacional. Analizar la repercusión pedagógica de la frontera entre socialismo y capitalismo despierta mucho interés.

El sentido de los anteriores ejemplos es poner en duda la idea de los cortes abruptos y absolutos de todos los aspectos de la vida social, así como la posibilidad de desprender los procesos educativos de la trama histórica. Al menos a la educación le cuesta mucho abandonar la riqueza que la sociedad humana ha acumulado y reducirla al “modelo” de una época. Cancelar el pasado es una condena a anclarnos en un presente sin destino, lo cual es trágico para la niñez y la juventud de varias generaciones.

El lugar del saber

Puede acordarse que la situación educativa actual tiene graves problemas, pero las causas, la magnitud y las consecuencias son abordadas con criterios distintos o antagónicos. Hay quienes consideran a la escuela agotada, quienes aún siguen viéndola como un instrumento de dominación, quienes la miran como un obstáculo para el avance de sus intereses. Algunos pensadores alientan la aceleración de su desinstitucionalización para dar paso a una educación completamente nueva. Otro planteo, al que adhiero, es el que hacen Inés Dussel, Darío Pulfer y Patricia Ferrante (2020). Dicen: “No será una simple restauración 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 gesto y abrazos (...)”.

No nos limitemos a evaluar las pérdidas ni recordemos con nostalgia los tiempos anteriores, piensan aquellos autores, y apuestan a que puede superarse la experiencia traumática, recuperarse aprendizajes y reflexionar sobre el proceso vivido y los legados.

Mediante argumentaciones semejantes a las anteriores, se hacen referencias a las consecuencias de la pandemia sobre la educación y sus posibles o deseables derivaciones. Los criterios provienen de distintas lecturas de la historia que influyen en las visiones educativas del presente y el futuro. Entre otras, se destacan dos posturas antagónicas. Nuevamente, la teoría del fin de la historia, que tira al bote la cultura pedagógica anterior e impulsa la sustitución de la institución educativa de la modernidad (incluyendo sus actores alumnos y docentes, la escuela, los currícula, etc.) por una trama mercantil digitalizada, poblada por robots y paquetes de contenidos enlatados. Segundo, la idea de la continuidad de la historia, de la indefectible deuda del presente con su pasado, que se exhibe en la hipótesis de la “escuela” como signifiante del “campo de saberes” que las nuevas generaciones requieren para actuar en la vida social.

Descubrimos que la escuela no se agota en cuatro paredes, en América Latina todavía la vemos funcionar en chozas, en *containers*, en construcciones conventuales, en edificios construidos en épocas de prosperidad democrática, en lujosas edificaciones destinadas a las clases ricas. La desigualdad social de nuestra región puede verificarse haciendo un mapa de los edificios escolares. Pero durante la pandemia vimos con asombro que la escuela agregó maneras nuevas de funcionar. A sus antiguos soportes técnicos se sumaron el aula digital, los grupos de *whatsapp*, la comunicación por celular, los cuadernillos producidos especialmente, regresó la radio, se revalorizó la televisión. Y nuevamente la desigualdad se puso de relieve en el alcance de los brazos que extendía la escuela.

Desde la “teoría crítica” se viene denunciando una desigualdad compleja, que se abre como un campo de significaciones que no se visualizaban en la simple denuncia de la escuela como reproductora de la ideología dominante. Se incluyeron temas como el multiculturalismo, las demandas de los pueblos originarios, las luchas feministas y de género, las migraciones, la cuestión ambiental y, ahora, la pandemia. En trabajos recientes, Henry Giroux (2021) propone volcar la “pedagogía crítica” al análisis del presente sumando una nueva categoría: la “pedagogía pandémica”. Ha escrito que es necesario pensar críticamente las instituciones, el poder, la política, la justicia.

Hemos visto que el autor presenta la situación actual como un cambio de época. Podría agregarse que la pandemia es una inesperada frontera entre la modernidad y la irrupción de un mundo que se estaba gestando. Que han cambiado las dimensiones del tiempo. Eso ocurre también en las escuelas, por lo cual es necesario aprender a vivir en las fronteras, no apurar el tránsito, no desesperar como los pensadores que suponen que llevar al máximo la desintegración social por la vía de un liberalismo radicalizado, conduciría al colapso final del capitalismo y aceleraría la llegada de un nuevo mundo (Land, 2017, pp. 49-64). Cambios de la magnitud de los que estamos viviendo abren diálogos entre épocas, lo destituyente convive con lo que intenta nacer y con lo que ya muestra formas institucionales. Lo nuevo es múltiple, contiene antiguos y nuevos antagonismos. En los tiempos-espacios fronterizos, la denuncia y la propuesta deben enfrentar el regreso de vetustas figuras pedagógicas a una escena que queremos nueva, e innovaciones que se presentan como trascendentales, ocultando su carácter “bancario” en todos los sentidos de la palabra.

La “pedagogía crítica” tuvo el enorme valor de insistir en la denuncia de la opresión y la desigualdad de la educación en el capitalismo y es un discurso potente en la denuncia del neoliberalismo pedagógico. En este texto usaremos la categoría “pedagogía pandémica” para denominar el conjunto de embates ideológicos, tecnológicos, mediáticos, psicológicos con los cuales el neoliberalismo interviene en los sujetos y las instituciones educativas para naturalizar la profundización de su poder durante la pandemia. Esta presenta un terreno extremadamente fértil para la expansión del neoliberalismo en todos los órdenes, porque encuentra a los pobres más desprotegidos, a la clase media más asustada e insegura, a los ciudadanos careciendo de legislación suficiente y adecuada que los proteja de la guadaña corporativa, a los gobiernos buscando su rumbo, dudando, cambiando de posturas, indiferentes, o crueles como el de Jair Bolsonaro. Ya estábamos cansados desde antes, como había advertido Byung-Chul-Han (2014). La vida depende de los acuerdos estatales con poderes de la dimensión de la industria farmacéutica, cuya mención nos remite a negros recuerdos, como por ejemplo su intervención en el golpe de estado que derrocó en 1973 a Salvador Allende, y que han sido operadoras de la desigualdad en la actual pandemia.

¿De qué depende la vida de la escuela? Debemos reconocer que no hay ninguna determinación esencial que asegure su continuidad. Los docentes ya

no son depositarios de una “misión”, sino trabajadores y profesionales de la educación. Los alumnos reciben información por medios múltiples y diversos; durante la suspensión de clases se les ha enseñado y han aprendido por medio de otros soportes. La “pedagogía pandémica” llega a todos y afecta la credibilidad de la institución educativa, pero por las redes también circuló la enseñanza corriente de las escuelas y hubo selección de contenidos de Internet por parte de maestros y profesores para sus alumnos, y alumnos que rompieron protocolos buscando más allá. Por eso es atinada la postura de Alicia de Alba, cuando pregunta si “en toda virtualidad se construye presencialidad”, “cuáles son los elementos esenciales para la construcción de la presencialidad virtual en la educación” y remite al “tiempo-espacio del acontecimiento de la pandemia de COVID-19 y de la dislocación por ella provocada” (De Alba, 2021, p. 14).

Efectivamente, reducir el problema a la oposición entre presencialidad y virtualidad empobrece el análisis. En cambio, la autora rescata la preeminencia del “vínculo pedagógico”, que es condición para producir presencialidad, y enclava esa operación en tierra latinoamericana.

El vínculo pedagógico no es inmaterial. Se produce en un lugar y tiempo determinado. Ocupa un espacio físico, compromete los cuerpos de personas, utiliza pizarras, electricidad, computadoras. Requiere de sonidos, imágenes, sensaciones. Utiliza y produce saberes. El registro material es materia prima del vínculo, así como los elementos culturales que se ponen en juego. El proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en los hogares durante la pandemia, estuvo atravesado por circunstancias, palabras, tensiones, opiniones, conocimientos, intereses y condiciones materiales, un conjunto que lo sobredeterminó. Las mencionadas circunstancias incluyen el espacio físico, el equipamiento tecnológico, las presencias de otras personas, el tiempo disponible por docentes que tienen varios cargos en distintas escuelas, y estudiantes que disponen de horas recortadas por las tareas de cuidado o de labores rentadas.

Veamos el tema desde otro ángulo. “El maestro representa el pasado y el presente, el alumno el presente y el futuro. El presente debe ser un punto de encuentro; es el vínculo pedagógico como condición de posibilidad para la formación de nuevos sujetos” (Gómez Sollano *et al.*, 2013). El “vínculo pedagógico” con el docente en el aula no es el mismo que aquél que se establece desde ámbitos distintos y distantes; las mediaciones y las interferencias son otras. Entre las nume-

rosas diferencias se destaca que la “clase” digitalizada carga con la voluntad del programador, que diseña, limita, otorga valor monetario y reglamenta el lugar del saber. Pero siempre hay un “tercero” en el vínculo pedagógico. Podría oponerse que en la escuela tradicional los planes y programas también intentaban poner un orden al abordaje de la enseñanza y el aprendizaje. Que la discrepancia cultural, lingüística o genérica no era permitida, más bien reprimida. Que entre los antecedentes de la actual pandemia están aquellas del siglo XIX, las de fiebre amarilla y cólera, a partir de las cuales el higienismo se introdujo en la matriz escolar transformado en protocolo no solo sanitario, lo cual estaba muy bien, sino disciplinario. En nuestros días, no tocarse es imperioso desde lo sanitario pero no desde lo político. El peligro es ese desliz que se traduce en la renuncia a la asociación, a lo colectivo.

Pese a todo, en términos freudianos la educación fue y sigue siendo “imposible”. La alfabetización, la escolaridad, el conocimiento científico y tecnológico se extendieron. También hay que mencionar que los pueblos continuaron incorporando experiencia y saberes para sus luchas, lo cual demuestra que el sistema escolar moderno no pudo evitar la indisciplina.

Sin duda hay que preguntarse con honestidad si la “clase escolar” digitalizada es un espacio más indisciplinado y más apto para dejar fluir el conocimiento que la clase presencial. Varias son las preguntas que se suceden: ¿cuánta indisciplina es posible en la educación virtual? ¿Hay límites finales a la creatividad en las posibilidades lúdicas digitales? No podemos responder con certidumbre esas preguntas, pero es posible sostener con alivio que esas situaciones están atravesadas por conflictos, que ninguna propuesta de enseñanza o aprendizaje es completa, que no se puede enseñar ni aprenderlo todo.

El viejo Condorcet escribía, allá por el siglo XVIII que “nadie ha pensado jamás que el espíritu pueda agotar todos los hechos de la Naturaleza, ni los últimos medios de precisión en la medida y el análisis de los hechos, ni las relaciones de los objetos entre sí, ni todas las combinaciones posibles de las ideas. Las relaciones únicas de magnitud, las combinaciones de una sola idea, la cantidad o la extensión forman un sistema demasiado inmenso para que jamás pueda el espíritu humano apoderarse de él por completo, para que no quede siempre desconocida una porción de ese sistema, siempre más vasta que aquella en que se haya penetrado” (Condorcet, 1921, p. 22).

El lugar del poder

La “pedagogía pandémica” pretende atrapar los espíritus, transformarlos en formularios aprovechando las condiciones que le son políticamente favorables. Ocurre que la conformación de la escena educativa y la conjunción del vínculo pedagógico, no remiten a verdades, no se resuelven en un registro ontológico sino político. Se trata de quién sustenta el poder en uno y otro caso. La educación virtual no es patrimonio natural de las corporaciones, pero en la actualidad está hegemonizada por ellas. *Google Class* puede tener más poder que el profesor y el alumno, una vez que la adoptamos.

Hay un mensaje que repite insistentemente la publicidad neoliberal y el coro de sus intelectuales orgánicos: si quieres triunfar debes abandonar toda intención de asociación con otros para el trabajo, para el estudio, para la vida social. El sujeto colectivo debe ser borrado porque ahora el actor principal es el “self made man”, empresario, monotributista, teletrabajador o trabajador ambulante, vendedor callejero o recolector de sobras urbanas. Al menos el “self made man” liberal de la utopía fordista suponía la idea de progreso; el neoliberal la actitud de resignación, el conformismo.

Ahora bien. A la explotación capitalista se ha agregado la autoexplotación, una forma disimulada de la primera. Pero hasta la autoexplotación requiere de aprendizajes. ¿Son aprendizajes que se agotan en el mercado capitalista? ¿Son solo tributarios de una lógica individualista y contraria a cualquier forma de trabajo cooperativo? Entendamos que no existen “aprendizajes” descontextualizados, y los saberes que se adquieren no están eximidos de participar en tramas discursivas cuya densidad inevitablemente es interrumpida por tejidos incompletos, desgarros o filtraciones. El problema no es la palabra que se incorpora sino el orden del discurso que, como sabemos, es el resultado de luchas diversas por su dominio.

En el marco de esas luchas, despierta mucho interés investigar si los aprendizajes impulsados por la educación neoliberal, e incluso diría los que nos trata de imponer la “pedagogía pandémica”, pueden ser revertidos e incorporados a un discurso democrático. O si se impone enfrentarlos.

Fisher y otros autores inscriptos en la corriente denominada “aceleracionismo de izquierda”, tienen esperanzas en la posibilidad de reversión del tipo de propiedad del “capitalismo de plataformas” para dar lugar a la socialización o colectivización de las grandes empresas, a la vez que alientan a imaginar alter-

nativas del futuro (Srnicsek, 2018, p. 126; Brassier, 2017). Es una utopía que merece trabajarse en términos político pedagógicos. Requiere profundizar el concepto de tecnología, que incluye aspectos ontológicos y axiológicos que habitan su relación con la pedagogía. Nos plantea la necesidad de profundizar la noción de *sujeto de las fronteras* y las relaciones que se establecen en los dispositivos de producción de conocimientos que en esos lugares se ignoran, complementan o antagonizan. Debemos examinar con cuidado las particulares conformaciones políticas que integran los actuales vínculos pedagógicos.

La potestad de la organización del discurso pedagógico se nutre de filosofías de la educación, de objetivos político educativos, de concepciones pedagógicas. En la tarea de examinar qué y cómo amasar los materiales de la educación de esta época, debemos detectar los falsos cambios, que en realidad dejan intacta la antigua educación o subordinan los temas democráticos al infinito apetito del mercado. Tomaré algunos ejemplos. La incorporación en la educación sobre los derechos humanos, el medio ambiente, el trabajo, la perspectiva feminista y de género, las culturas de los pueblos originarios y otras culturas de la humanidad, es objeto de operaciones de exclusión, recorte, marginación y de reinterpretaciones. En cambio, el criterio que debería primar es el de la transversalidad curricular de aquellos temas, puesto que afectan el sentido de la educación, y no pueden reducirse a un contenido o una materia, aunque por supuesto cada uno de ellos tiene contenidos específicos que deben ser enseñados. En la Argentina una ley de la década pasada establece la obligación de la educación sexual integral (ESI) en todos los niveles y modalidades de la educación pública y privada. La ESI se convirtió en un campo de lucha. Una provincia prohibió su aplicación y el tema llegó a la Suprema Corte, que se pronunció a favor de la vigencia de la ley en todo el territorio nacional. Igualmente, en repetidas ocasiones se hacen públicos episodios escolares en los cuales un grupo, un alumno, un docente o un familiar, se opone a la ESI. Son opiniones que deben discutirse; hay que dar lugar al debate y presentar argumentos. Distinto es el mensaje manipulador de los medios, que han tomado, por ejemplo, las luchas feministas y de género como contenido publicitario, de fuerte impacto pedagógico. Degradan el tema, lo inscriben en el lenguaje del mercado.

Otro ejemplo es la educación ambiental. En el siglo XXI se oyen alegatos de organizaciones ambientalistas, organismos internacionales, acuerdos firmados por cientos de países, e incluso voces que recorren el espectro que abarca desde

las vanguardias aceleracionistas europeas, hasta de líderes como el Papa Francisco, advertían del inminente peligro de una ruptura del equilibrio ambiental. Pero fueron voces solitarias, acalladas una y otra vez por la tendencia a la reproducción y ampliación permanente del poder capitalista, y la falta de vallas a la voracidad del capital.

La educación no fue un vehículo amigable para que las poblaciones comprendieran las limitaciones de la sociedad globalizada postindustrial y a la vez subdesarrollada, ni los costos que tendría su matriz energética, ni de las consecuencias del consumo ilimitado, para unos como forma de vida y para otros como modelo ideal, aunque fuere inalcanzable. Solo en los últimos años crecieron en América Latina las carreras universitarias destinadas a la formación de ambientalistas, así como el ambientalismo como una profesión. En la Argentina se aprobó este año una Ley nacional de Educación Ambiental, de amplia aplicación en los espacios educativos. Al mismo tiempo, empresas productoras de agrotóxicos se hacen presentes en escuelas públicas, especialmente rurales, con materiales que publicitan el aumento de la productividad vinculado al uso de sustancias químicas. En la campaña de renovación legislativa que se lleva a cabo en la Argentina en este año, varios candidatos de partidos progresistas se pronuncian a favor del cuidado del medio ambiente, pero solo excepcionalmente alguno denuncia de manera directa la explotación minera a cielo abierto, o la tala de árboles desde el Amazonas hacia el sur, que está incidiendo en la sequía del Río Paraná, la más importante vía navegable en el litoral paraguayo y argentino, que desemboca en el Río de la Plata. Esos temas están ausentes en la educación, salvo por la iniciativa de algunos docentes.

Los asuntos mencionados a modo de ejemplo son solamente algunos de los que deben inscribirse en propuestas de educación democrática en el siglo XXI. Pero debemos ser conscientes que hacerlo no se trata de una acción neutral sino política, lo mismo que su exclusión o limitación, ligada a enormes intereses económicos. En cada reducción de los temas que tienen relación con los derechos humanos hay un terreno ganado por el conservadorismo liberal a favor de una cultura antihumanística. Por el contrario, son cuestiones que deberían ser enseñadas-aprendidas como espacios de construcción de sujetos en comunidad.

Los nuevos silencios y recuperar la palabra

Hemos dicho que la escuela será la misma pero que no, que tampoco lo será; que no podemos describir con anticipación lo que vendrá; que apenas somos capaces de aventurar hipótesis y deseos. De todas maneras, algunas escenas de la post-pandemia ya pueden analizarse, a medida que se van abriendo las escuelas de acuerdo con los calendarios de cada región y las decisiones sanitarias de cada gobierno. Me detengo en un ejemplo.

En la provincia de Santa Cruz, situada en la Patagonia argentina, la actividad virtual se sostuvo durante más de un año, llegando a casi toda la Provincia. Las clases presenciales se retomaron en septiembre. En una reunión con los docentes de la escuela secundaria No. 9 de la población de El Calafate (un importante centro turístico que cuenta con el glaciar Perito Moreno), los profesores expresan su principal preocupación: los chicos no hablan. Sienten que se instaló una enorme distancia con ellos, siendo que “distancia” es un significante fuerte en Santa Cruz donde las poblaciones están separadas por centenares de kilómetros despoblados. ¿Qué significaciones encierra el silencio de los alumnos?

En una escuela secundaria privada de clase media de la ciudad de Buenos Aires, los alumnos del último año se han resistido a la actividad virtual y más aún a la alternancia. Cuando están en un zoom apagan las pantallas y escuchan ocultándose. Cuando se reanudan las clases presenciales se detecta que pasan mucho menos tiempo en las computadoras.

Hay más registros de las alteraciones en la comunicación y el establecimiento del vínculo. El regreso implica una nueva experiencia que se sucede a las que alumnos/as y docentes han atravesado durante más de un año. Marcos Bustos y otros investigadores uruguayos plantean una inquietante pregunta, a partir de observaciones realizadas en establecimientos educativos del barrio de Bella Italia, Montevideo. Dicen: “el acontecimiento de la pandemia y la interrupción de la cotidianeidad banalizada están posibilitando la elaboración de experiencia o quedan capturadas por un tipo de vivencia absoluta? ¿Desaparece o persiste la vivencia banal de las diferentes situaciones que intensifican la cotidianeidad en tiempos de teletrabajo?” (Cano, Bustos, Sánchez y Calisto, 2021, p. 26).

Conclusión

La pandemia encontró una humanidad dividida, en la cual los países ricos respondieron con la lógica del capital, o más específicamente del capitalismo neoliberal. Se rigieron por la ley de la competencia y acapararon vacunas, dejando a la intemperie a los pobres del resto del mundo. Desde nuestro ángulo, donde estamos los educadores, surge una pregunta: ¿cómo se educaron las personas que conciben y dirigen las corporaciones?, ¿cuál ha sido la ética, la filosofía, la idea del otro que les ha sido transmitida? Naturalmente no podemos llevar la mirada solamente hacia los sistemas escolares, pues el escenario de la educación tiene muchos más actores y en las últimas décadas ingresaron algunos que no hubieran sido imaginados por los fundadores de la educación pública. Y también cabe que los educadores nos preguntemos cómo hemos influido en los cambios que se están produciendo.

La pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos golpeados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región. Algunos conservaban la presencia mayoritaria de educación pública, a causa de las características de sus Estados, de las necesidades sociales y por la lucha de sus docentes. Pero ningún país de la región estaba exento de la desigualdad de amplias mayorías respecto al pleno derecho a la educación, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes y los grupos necesitados de una educación especial. Una acuciante deuda educativa se alimentaba de la desigualdad social, obstaculizaba las trayectorias de las niñas/os, adolescentes y adultos/as previstas en el formato del sistema educativo, y provocaba su desafiliación de las instituciones. Los avances en la superación de la injusticia educativa de parte de gobiernos democráticos no alcanzaban a arraigarse, cuando fuerzas de signo contrario apostaban nuevamente contra la educación pública.

Antes de que estallara la pandemia algo se había quebrado. Se había puesto en duda la legitimidad de la transmisión intergeneracional, los chicos no solamente adquirían saberes diversos de manera informal, como ha ocurrido siempre, sino que ahora lo hacían de lenguajes tecnológicos y construían nuevas formas de vincularse, de una a otra parte del mundo, produciendo o participando de una cultura ajena o inaccesible para los adultos. Espacio, tiempo y sujetos pedagógicos se vieron convocados a otras dimensiones y significados; la globalización y los cambios culturales habían afectado las aguas relativamente estables del bicentenario sistema educativo.

Las preguntas ya no son tan solo metodológicas, sino que se dirigen a los fines de la educación. Sin embargo, aún no están claras. Quizás lo pertinente, y lo más sencillo, sea aceptar el desafío de discutir a fondo, de atreverse a dejar atrás supuestos y analizar experiencias democráticas de la educación moderna, para dar lugar a lo nuevo. Nos toca lidiar en las fronteras, sostenernos como educadores como integrantes de un sujeto pedagógico que se constituye en los límites de la ciencia, de la tecnología, de la política, de la educación. Tendremos que discutir los alcances del concepto de “educación común”, dar respuesta al impacto cultural de las migraciones interculturales, internacionales e intergeneracionales. Los educadores somos voceros de la esperanza en una vida futura. De lo contrario, ¿cuál sería, el sentido de educar? Paulo Freire decía que “la esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (Freire, 2002, p. 8).

Para finalizar, señalaré que sostener los principios democráticos de la educación pública y producir su transformación político-educativa y cultural de cara a los nuevos tiempos, es el “imperativo existencial e histórico” que nos convoca. La educación pública es fundamento de soberanía popular, nacional, y de la ansiada unidad latinoamericana.

Referencias

- Brassier, R. (2017). *El prometeico y sus críticos*. En Avanesian, A. y Reis, M. (comps.) *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo* (pp. 201-220). <https://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2020/11/Armen-Avanessian-Y-Mauro-Reis-Comps.-Aceleracionismo-Estrategias-para-una-transicion-hacia-el-postcapitalismo-Caja-negra-2017.pdf>
- Byung-Chul-Han (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Cano, A., Bustos, M., Sánchez C. y Calisto, E. (2021). *Pandemia y educación media: vivencias y experiencias de educadoras/es y estudiantes del barrio Bella Italia*. Montevideo. https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2021/10/Pandemia-y-ensenanza-media-desde-el-territorio_INFORME-de-INVESTIGACION_PIM_Set21.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Observatorio de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (2021). *La paradoja de la recuperación de América Latina y el*

- Caribe*. Cepal.org/es/videos/lanzamiento-informe-la-paradoja-la-recuperacion-america-latina-caribe.
- Condorcet (1921). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano (los progresos futuros)*. Madrid, Colección Universal.
- De Alba, A. (2021). *La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica*. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1). <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5/1>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha*. Análisis Carolina. Serie: Formación virtual, No. 41.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2021). *Race, Politics and Pandemic Pedagogy. Education in a time of Crisis*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9(3e) Número extraordinario “Consecuencia del cierre de escuelas por el COVID-19 en las desigualdades educativas”. UAM/RINACE.
- Gómez Sollano, M. (2013). Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. En Rodríguez, L. M. (dirección), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 41-81). APEAL.
- Illich, I. (2019). *Obras Reunidas*. FCE.
- Internacional de la Educación (IEAL) (2021). *Situación laboral y educativa en América Latina en el contexto de la pandemia por COVID-19*. <https://www.ei-ie-al.org/recurso/tendencias-situacion-laboral-y-educativa-de-America-Latina-en-el-contexto-de-la-pandemia>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008. UNESCO-IESALC <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaración%20CRES%202008.pdf>
- Jameson, J. (2004). La política de la utopía. *New Left Review* 25.
- Land, N. (2017). *Colapso*, En Avanesian, A. y Reis, M. (comps.) *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo* (pp. 201-220). <https://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2020/11/Armen-Avanessian-Y-Mauro-Reis-Comps.-Aceleracionismo-Estrategias-para-una-transicion-hacia-el-postcapitalismo-Caja-negra-2017.pdf>
- Long, M. (2021). La educación en China en 70 años: éxitos y experiencias. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1). UNIPE.

- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Unicef (2021). *Los estragos que la pandemia de Covid19 ha causado a los niños del mundo*. unicef.org.
es/coronavirus/estragos/pandemicovid19-ha-causado-niños-mundo.
- Zizek, S. (2020). ¡Pandemia! El Covid-19 sacude el mundo. Dialéctica. Medium.com/archivo-pandemico/pandemia-el-covid-19-sacude-el-mundo-por-slavoj-zizek-libro-para-descargar-dialektica-a576352aff6

DESAFÍOS DE LA PANDEMIA, NECESIDADES DE UNA EDUCACIÓN CREATIVA Y POLÍTICAS RESTRICTIVAS

Germán Álvarez Mendiola

Extrañamos el encuentro presencial y el calor humano que se desprende en la cercanía. Los formatos virtuales producen un tipo de fatiga diferente. Se extiende la sensación de que el trabajo nunca acaba y que el descanso no llega como lo necesitamos. Y, sin embargo, hemos continuado en nuestros respectivos frentes de trabajo cumpliendo no solo con las obligaciones acostumbradas, sino haciendo más para comprender lo que nos ha ocurrido, lo que nos está ocurriendo, y contribuir a que la educación mexicana sea mejor.

La pandemia de COVID-19 representa una crisis general y global de la humanidad. Cualquier referencia a los efectos de la pandemia sobre la educación debería partir del hecho de que la enfermedad mostró de forma cruda la vulnerabilidad que tiene la humanidad y el planeta. En ese sentido, enfrentamos una crisis de enorme magnitud que exige redoblar esfuerzos para intentar corregir el rumbo. Por tanto, la educación podría jugar un relevante papel en preparar a los ciudadanos que el futuro inmediato requiere para resolver los ingentes problemas que asolan a la Tierra. La investigación educativa tiene frente a sí enormes desafíos conceptuales, metodológicos y prácticos.

La ONU apenas unos meses después de haberse declarado la pandemia, señaló que era más que una crisis de salud. Se trata, dijo, de “una crisis económica, una crisis humanitaria, una crisis de seguridad y una crisis de derechos humanos, que ha afectado a las personas, las familias y las sociedades. La crisis ha puesto de relieve las fragilidades dentro de las naciones y entre ellas” (ONU, 2020, p. 1). En muchos países, como en México, la pandemia acrecentó las medidas de austeridad de los gobiernos e incrementó la pobreza; tuvo impactos en la salud y en la pérdida de vidas; interrumpió las actividades en las escuelas, generó pérdida de aprendizajes y agravó las desigualdades educativas (ONU, 2020).

Pese a su gravedad, esta crisis puede convertirse en una magnífica oportunidad para resolver los problemas de la educación en una ruta de transformación social. La ONU (2020, p. 1) ha dicho que “no es exagerado sugerir que nuestra respuesta implicará rehacer y reimaginar las estructuras mismas de las sociedades y las formas en que los países cooperan para el bien común. Para salir de esta crisis será necesario un enfoque que abarque a toda la sociedad, todos los gobiernos y todo el mundo, impulsado por la compasión y la solidaridad”.

Como en todos los ámbitos de la vida social, económica y cultural, la pandemia generó un contexto enteramente nuevo para la educación. El resguardo sanitario, experimentado de muy variadas formas alrededor del mundo, creó una situación límite, una ruptura y, como dice Emilio Tenti (2020), una “suspensión de la realidad”. Fernando Reimers, quien ha asumido un destacado liderazgo educativo mundial, ha dicho reiteradamente que la pandemia representa la crisis educativa más seria que la humanidad ha vivido (*i.e.* Reimers y Marmolejo, 2022; Reimers y Operti, 2021).

Durante los largos meses de encierro, la forma de experimentar el tiempo y el espacio educativos se modificaron, y las relaciones que se producen en torno al hecho educativo y a la escuela cambiaron sustancialmente. No hubo aspecto concerniente a la educación que no se haya visto afectado: el currículo, la docencia, las relaciones maestro alumno, la organización escolar, las funciones de las y los docentes, de las y los alumnos, los materiales educativos, el liderazgo, las relaciones laborales, el papel de las madres, padres y responsables de crianza, los aprendizajes, la formación docente y la actualización magisterial, la carrera docente y la evaluación, y un largo etcétera.

La pandemia trajo nuevos problemas, que se superponen a los de antaño, con efectos sobre muy variados ámbitos de la educación: los aprendizajes; el crecimiento de los sistemas; la formación; los recursos; las modalidades de distribución educativa; la práctica docente centrada en el profesor; la distribución de oportunidades y las brechas digitales y de aprendizaje; la repetición/ reprobación/ interrupción/ abandono/; la distribución de oportunidades educativas y la equidad; la calidad; y la infraestructura. Varios autores han señalado que estamos a las puertas de una década perdida de la educación (Acevedo *et al.*, 2020).

La pandemia desató una enorme cantidad de procesos sociales y educativos que la investigación y, en general, todos los actores educativos estamos intentando

dilucidar. En muchos sentidos, se nos acabaron los conceptos, o su significado ya no logra atrapar las nuevas realidades educativas.

En la educación, requerimos respuestas múltiples y novedosas en lo formativo, lo financiero y la organización académica. Pero necesitamos hacerlo buscando cambiar el sentido de la educación. Si algo hemos aprendido, aunque aún no comprendamos del todo sus profundas implicaciones, es que la educación tal como la hemos concebido y practicado requiere importantes reformas. Es necesario discutir y proponer alternativas sobre los problemas estructurales y las finalidades contemporáneas de la educación.

Experiencias luminosas, innovadoras, de las cuales aprender

Al quedar suspendida la realidad escolar, nuevas posibilidades se abrieron a la educación, liberada en muchos casos de las ataduras burocráticas y de las rutinas que gobernaban el día a día de la educación. Al mismo tiempo, ante la insuficiencia o incapacidad de los gobiernos para distribuir educación adecuadamente a través de los medios tecnológicos, surgieron iniciativas que aproximaron a los maestros con los alumnos y se generaron mecanismos de comunicación horizontal antes casi inexistentes. Los sistemas mostraron que, al suspenderse la operación normal, se generaron energías innovadoras.

En los países se registraron muchas experiencias que arrojaron saldos positivos. Por ejemplo, las escuelas y los sistemas revelaron capacidad de aprender y desarrollar alternativas rápidamente; se afianzó el valor social de la educación; se extendió el uso de las tecnologías; adquirió mayor importancia la ciencia y la tecnología; se estrechó la comunicación y colaboración entre la escuela, los maestros y las familias; y surgieron formas de cooperación con otros actores. Diversas experiencias mostraron la necesidad de profundizar o poner en marcha el aprendizaje continuo, la personalización de la educación, el aprendizaje a través de proyectos y con base en problemas, la adecuada formación y profesionalización de los docentes independientemente de los sistemas de evaluación y recompensas, la innovación y la conexión de las escuelas y los actores educativos.

Aunque estos y muchos otros saldos positivos no se generalizaron, constituyen una sólida base de la cual podemos extraer lecciones para la educación post pandemia. Es crucial no ver el regreso a la escuela como un regreso a lo de antes. Los logros pueden perderse. La fuerza del tradicionalismo, las inercias y el conser-

vadurismo educativos representan un peligro de restauración. Debemos recordar que la escuela tradicional está dentro de todos los actores educativos y que nuestras concepciones guían nuestras acciones. Por tanto, cambiar las concepciones, generar entendimiento sobre las nuevas realidades educativas y promover formas de organización y prácticas educativas diferentes es un imperativo para la educación de nuestra era.

La investigación educativa tendría que actualizar, dar precisión e impulsar tres ideas bastante recurridas pero poco desarrolladas en México: por un lado, tenemos la idea de que la educación debe estar centrada en los estudiantes, en torno a aprendizajes relevantes y significativos, con asuntos que importan de la realidad, que dotan de sentido a los alumnos sobre su lugar en el mundo, de los problemas que los rodean y de las posibilidades que su entorno ofrece para desarrollarse y contribuir a la mejora individual y colectiva. Eso supone retomar ideas de la educación crítica y transformadora, donde el conocimiento implica una praxis para el cambio personal y social. Esta idea, bastante antigua como pueden advertir, no ha logrado ser plenamente instaurada pues el peso de la educación disciplinaria, propedéutica y “bancaria” ha terminado ganándonos la partida en numerosas ocasiones.

Por otro lado, se encuentra la idea de que la educación debería estar fundada en relaciones horizontales, no verticales ni directivas, para que se construyan los aprendizajes a partir de las experiencias compartidas, comparadas y valoradas por el estudiantado y el profesorado. La unidad cerrada que llamamos “aula” debería abrirse al intercambio y la comunicación con otras aulas; lo mismo podemos decir de las escuelas, los niveles educativos, los sistemas y los países. La educación avanzaría mucho si logramos convertirla en un acto comunicativo de intercambio abierto de experiencias y proyectos compartidos.

Por último, tenemos la idea de que la educación debería estar gobernada por la creatividad, la científicidad, la experimentación, la innovación, el espíritu crítico y transformador. Es decir, los sistemas y las escuelas deberían intentar constantemente hacer cosas nuevas. La “equivocación”, el “error” y el “fracaso” pueden convertirse en excelentes vías para aprender y desarrollarse.

Desde mi punto de vista, más que contenidos disciplinares que fraccionan el aprendizaje y alejan a menudo a los estudiantes del estudio, requerimos una formación para contar con ciudadanos responsables, críticos y productivos, sobre

la base de una perspectiva interdisciplinaria y práctica. Esa educación puede organizarse en torno a un conjunto discreto y fundamental de asuntos de gran envergadura a los que la humanidad se enfrenta; como, por ejemplo, el cambio climático, las guerras, el autoritarismo, las pandemias, la digitalización, las migraciones, la sobrepoblación y el envejecimiento demográfico. Esos problemas nos deberían llevar a diseñar una educación que permita el entendimiento y la búsqueda de soluciones en las esferas de la política, la paz, la ciudadanía, la capacidad institucional y la seguridad; la desigualdad, la pobreza, el comercio justo, el consumo responsable y la economía solidaria; la formación para el trabajo; el cuidado del medio y de la salud; la igualdad de género y el combate a la violencia contra las mujeres; el uso productivo, lúdico y responsable de las tecnologías; el uso del tiempo libre, el esparcimiento y el desarrollo artístico, cultural y deportivo. Es decir, deberíamos poder organizar un conjunto de áreas que concentren problemas, circunstancias y oportunidades que exigen ser conocidas para que las personas desplieguen su potencial y hagan contribuciones a sus propias existencias y a las comunidades en las que se insertan y, con ello, a sus países y al mundo en general. Estos temas, como se puede ver, se alinean fácilmente con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, pero lo más relevante es que pueden articular conocimientos y actividades formativas de muy variados tipos, diferentes a las tradicionales formas dominadas por las disciplinas o asignaturas, en función de aprendizajes relevantes.

En México, la realización de estas ideas parece demasiado lejana pues el gobierno federal no ha mostrado todavía capacidad para generar un rumbo novedoso, transformador, de la educación, el diseño de políticas es precario, y existen numerosos problemas en la operación del sistema en temas tan fundamentales como la promoción docente, la evaluación de aprendizajes, la promoción de los estudiantes y, en general, la marcha cotidiana de la educación.

No puedo pasar por alto mencionar que una perspectiva transformadora de la educación exige recursos para subsanar viejos problemas y financiar las dinámicas transformadoras. No hay reformas importantes posibles sin recursos crecientes para lograrla, lo que debe suponer, dicho sea de paso, un escrupuloso ejercicio presupuestal, bajo reglas de transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción. El sistema educativo mexicano ha sufrido a partir de 2014 una drástica pérdida de recursos financieros. El presupuesto aprobado la semana

pasada por la Cámara de Diputados deja 364,600 millones de pesos para la educación en 2022, un ligero aumento con respecto a 2021. Pero hay que considerar que en 2014 fue de 525,000 millones de pesos. Es decir, estamos aún muy lejos del máximo histórico del gobierno anterior. Además, el presupuesto de 2022 representa el 3.1% del PIB, la proporción más baja en los últimos 7 años. Ocho programas sufrieron recortes, como, por ejemplo, el de educación de adultos y el de políticas de igualdad de género, o fueron cancelados, como el de escuelas de tiempo completo.

Estos recortes presupuestarios hacen imposible atender los severos problemas de sanidad en muchos planteles, las necesidades de infraestructura; las capacitaciones en lo socioemocional y formación docente, el combate a la interrupción escolar y la baja conectividad a internet (32.7% de escuelas no lo tienen). En educación superior el presupuesto no es proporcional al crecimiento de la matrícula que fue del 19.4% de 2015 a 2020, pero el presupuesto decreció 9.8% en términos reales, y no hay recursos para el fondo de gratuidad.

En suma, las estrictas políticas de austeridad no permitirán resolver adecuadamente los viejos y los nuevos problemas y hacen imposible emprender un esfuerzo en la ruta de una reforma educativa relevante. En otras áreas, como en la educación superior, pese a los avances que supone la nueva Ley General de Educación Superior, se han presentado riesgos para la autonomía, y la falta de recursos compromete la gratuidad y la universalización constitucionalmente estipuladas. En el ámbito de la ciencia y la tecnología, además de los recortes que han afectado en general la actividad científica y a los becarios en el extranjero, los intentos por imponer una versión ideologizada de la ciencia y la tecnología, sumada a los ataques que sufren varias comunidades científicas y el desaseo en el cumplimiento de la normatividad restringen el desarrollo científico.

Nota final

Este año 2021 está llegando a su fin y aún no sabemos cuándo concluirá la difícil transición por la que el mundo entero ha venido atravesando como consecuencia de la crisis sanitaria. No hay persona, familia, sociedad, agrupación o empresa que no haya sido afectada por esta situación, ya sea por la pérdida de un ser querido, por la afectación a la salud, por la pérdida del empleo o por la interrupción de estudios. En este periodo hemos trabajado arduamente para mantener a nuestra comunidad

de investigadores presente, activa, para ofrecer a la sociedad herramientas para superar y trabajar con los retos de esta compleja circunstancia.

Entornos convulsos, viejos problemas, renuencia a financiar suficientemente la educación, nuevos desafíos y posibilidades puestos por las TICs configuran un contexto sumamente exigente que demanda una perspectiva de desarrollo educativo hoy ausente en los tomadores de decisiones. Este congreso, convocado bajo el tema de los impactos de la pandemia por COVID-19 y el resguardo sanitario sobre la educación representa una contribución extraordinaria de los investigadores para generar comprensión sobre nuestra realidad educativa, hacer propuestas de solución a los problemas y desarrollar la educación mexicana.

Haber realizado el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa en la modalidad virtual fue una decisión pautada por la cautela ante la incertidumbre sobre el comportamiento de la pandemia y por la responsabilidad de no exponer a los congresistas y a la población de Puebla a posibles contagios. Pero también fue una oportunidad para que el COMIE diera un paso adelante en sus capacidades de organización y comunicación del conocimiento producido. Aunque añoramos el insustituible encuentro presencial, este congreso ha permitido al COMIE seguir el ritmo de los tiempos. Y no lo podríamos haber hecho sin el comprometido apoyo del comité local de Puebla, dirigido por nuestro colega y amigo Melitón Lozano, secretario de Educación de Puebla; sin la ardua labor de las y los coordinadores de Áreas Temáticas que constituyen el Comité Científico del XVI Congreso, coordinado por nuestra colega Martha Vergara; sin el esfuerzo de Juan Carlos Silas, coordinador del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado y; desde luego, sin el diligente trabajo de la Secretaría Técnica del COMIE, encabezado por Alfredo Meneses. Por supuesto, este congreso no sería posible sin los cientos de contribuciones que compartiremos en estos días. A todos los que han colaborado en la organización de ese XVI Congreso y a todos los participantes les doy mi más sincero agradecimiento.

Hago votos porque este congreso virtual sea una magnífica experiencia y que sus expectativas se vean cumplidas. ¡Enhorabuena!

Referencias

- Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez-Alfaro, M., Székely, M. y Zoido, P. (2020). ¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe”. *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe* 3. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-Politica-Educativa-3-Una-decada-perdida--Los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Respuesta integral de las Naciones Unidas a la Covid-19. Salvar vidas, proteger las sociedades, recuperarse para mejorar*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/comprehensive_response_to_covid-19_spanish.pdf
- Reimers, F. y Marmolejo, F. (2022). Leading Learning During a Time of Crisis. Higher Education Responses to the Global Pandemic of 2020. En Reimers, F. y Marmolejo, F. (eds.). *University and School Collaborations during a Pandemic. Sustaining Educational Opportunity and Re-inventing Education*. Springer, Knowledge Studies in Higher Education, Vol. 8. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-82159-3.pdf>
- Reimers, F. y Opertti, R. (Eds.) (2021). Learning to build back better futures for education. Lessons from educational innovation during the covid-19 pandemic. UNESCO-IBE, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383825>.
- Tenti, F. E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-83). Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF- (Políticas educativas; 6). <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN DISCUSIÓN: ¿SINCRÓNICA, ASINCRÓNICA, PRESENCIAL, HÍBRIDA O VIRTUAL?¹

Claudio Rama Vitale

Resumen

En el presente artículo se analizan los ejes de eficiencia y limitaciones del modelo presencial y los impulsos hacia un modelo de cobertura y costos virtual, poniéndose en destaque –en un análisis comparativo– las diversas limitaciones de esos modelos en términos de los aprendizajes, y la tendencia hacia la conformación de un modelo híbrido que articule componentes diferenciados presenciales y virtuales en el actual contexto de la postpandemia.

Palabras clave: diversidad, educación superior, modalidades, educación virtual.

Introducción

El contexto actual de la reflexión educativa en el marco de las transformaciones que se han gestado en la pandemia, nos lleva a un análisis comparativo de las modalidades educativas y de su articulación. Ello deriva de la irrupción de una nueva modalidad educativa a distancia, para algunos como una educación de emergencia, mirando sus limitaciones, o como una educación sincrónica en red, mirando sus potencialidades o especificidades como educación diferenciada. Las diferenciaciones de modalidades irrumpen como resultado de las innovaciones en las tecnologías de comunicación e información, tanto en hardware como en software, pero al tiempo ellas también permiten un nuevo marco de articulación de pedagogías y de enseñanza híbrido entre ellas, lo cual articula tanto las dife-

1 Texto organizado a partir de la conferencia virtual realizada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México, 17 de noviembre, 2021.

renciaciones existentes como nuevas de enseñanza. Históricamente la dinámica educativa avanza a través de un proceso de diferenciación por múltiples motivos de demanda, oferta o de paradigmas intelectuales. Ellas no solo van conformando un escenario de multimodalidades como una expresión de la creciente diversidad educativa, sino que también crea nuevas educaciones híbridas como articulación de esas distintas modalidades. En este artículo analizaremos no solo la irrupción de una nueva modalidad virtual de tipo sincrónica, sino también al tiempo de una nueva educación híbrida digital.

La educación en la pandemia y las limitaciones

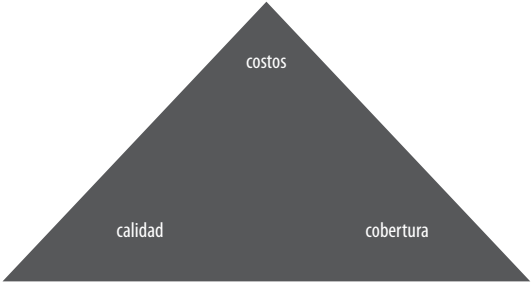
La pandemia mostró muchas limitaciones de las dinámicas educativas, tales como la conectividad, la situación de acceso en los hogares o las capacidades docentes. También expuso las potencialidades de los usos de lo digital y exhibió sus limitaciones. Probablemente la mayor mirada en este sentido provino de la comparación entre una educación superior que supo y pudo virar hacia una educación digital, y los niveles inferiores que por diversos motivos pedagógicos y sociales, o la limitación a la concentración de personas en los institutos escolares por motivos de salud, demostraron sus limitaciones.

La educación presencial se visualizó más claramente como un componente de la desigualdad educativa por imponer una localización espacial centralizada, única y costosa, con la obligación de la movilidad permanente de estudiantes y docentes para asistir a los centros educativos. Al basarse en un modelo de altas escalas por sus inversiones, impone una localización centralizada que deriva en desigualdades de acceso. Concentración y exclusión son resultado de una modalidad educativa presencial que además impone restricciones a los accesos físicos para mantener calidad, o inversamente crea desigualdades de calidad al masificar sus accesos. En tal sentido, la educación presencial, más allá de haberse constituido históricamente en un instrumento de democratización de la enseñanza en el contexto de la sociedad analógica frente a la educación de élites, a la vez, con las demandas de acceso universal de la creciente sociedad digital, muestra sus limitaciones al ser un modelo de prestación del servicio educativo limitado por el formato presencial, más allá del apoyo de recursos de aprendizaje en el autoaprendizaje no sincrónico.

Ello en tanto, la educación presencial es un proceso productivo que se basa en un triángulo de equilibrio entre calidad, costos y cobertura, y donde la calidad

es una función directa de los costos e inversa de la cobertura, en el marco de una tecnología de enseñanza y de acceso presencial tal como se ve en el Gráfico 1.

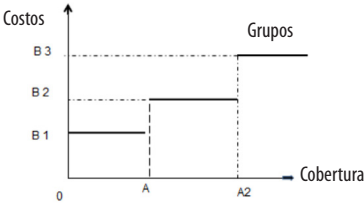
GRÁFICO 1. TRIÁNGULO DE EQUILIBRIO DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL



Este modelo técnico-presencial establece una correlación de costos, cobertura y calidad de equilibrio sobre grupos limitados de estudiantes. Por ello se conforma como un modelo de élites fragmentado con fuerte ineficiencia en la relación insumos-resultados, al limitar las escalas de los grupos de estudiantes en el aula y amplía las escalas de las instituciones, generando desigualdades por la movilidad.

GRÁFICO 2. ECUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL

Modelo de educación presencial de equilibrio con calidad estable



Es además un modelo que tiende al encarecimiento de sus costos con el aumento de calidad. Ello está dado por las características técnicas de la enseñanza bajo su modelo de producción basado en series o grupos escolares pequeños presenciales. Además se basa en que la educación presencial tradicional es una actividad

intensiva en trabajo que no se beneficia de los incrementos de la productividad de otros sectores de la economía. Produce también una tendencia al encarecimiento relativo de sus costos, ya que el trabajo humano es dominante y no es posible sustituir el trabajo docente por tecnologías bajo ese paradigma tecnológico. Su funcionamiento tiende a demandar un financiamiento externo público o subsidios dados sus bajos niveles de productividad medidos por la cantidad de estudiantes atendidos por docente. En tal sentido, la educación presencial se basa en una tecnología que impone una función educativa de cobertura, costos y calidad que fija una lógica restringida de los accesos y a la vez costos crecientes.

Este modelo de prestación de servicios de tipo presencial artesanal que es extensivo a todos los espectáculos o actividades de servicios en vivo se apoya en el elevado componente de las tareas de alto valor agregado de conocimiento que por las tecnologías analógicas no se podían automatizar. Es el propio modelo que crea relativas desigualdades de acceso por las ecuaciones de costos, tanto en la producción como por la localización espacial de los establecimientos educativos. Además, su estructura de producción tiende a imponer un modelo educativo seriado y estandarizado en tanto es una enseñanza en grupos que propende a una estructura tubular, y facilita poca flexibilidad curricular, así como un modelo catedrático memorístico, como el método más eficiente en términos de costos, cobertura y calidad. Este tipo de producción en serie fue el modelo más eficiente creado en su momento frente al viejo modelo de acceso de élites. Este modelo tendió a flexibilizarse en formatos tales como estudios no diurnos o sedes regionales, o articulación en grupos de distinto tamaño, pero en general han sido procesos escasos y recientes, y que además tienen límites por el propio modelo tecnológico de clases basadas en aulas, horarios fijos y profesores presenciales. Es un servicio educativo presencial siempre en un horario y lugar fijo, que facilita determinadas escalas y movilidad hacia el establecimiento, y cuyo formato es limitante para una mayor democratización educativa y flexibilidad.

Las resistencias al abandono de los modelos presenciales

Este modelo contiene estructuras de poder y de funcionamiento que tienden a reproducir sus características, limitando la innovación de nuevas técnicas y dinámicas de enseñanza. Desde hace años, la transformación digital se ha generalizado a múltiples sectores, pero en el ámbito educativo ha sido limitado por un conjunto

importante de resistencias. En la región, por ejemplo, la educación a distancia en sus diversas dimensiones alcanzaba cerca del 15% antes de la pandemia, en tanto que en los países industrializados con coberturas casi universales (de 50 a 75% de cobertura), el porcentaje de cobertura por modalidades a distancia digitales era el doble (30%), mientras que los niveles de conectividad no tenían esos niveles de desigualdades de acceso. Gracias a la educación digital se alcanzaron coberturas universales y mayores niveles de calidad.

El conjunto de limitaciones a la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza es por múltiples resistencias derivadas de lógicas de poder y de gobernanza al interior de los sistemas educativos. Ello, desde el paradigma de los equipos docentes, de las normativas que sustentan y legitiman los modelos presenciales, de las formas de asignación de recursos e inversiones o de las agrupaciones gremiales estructuradas sobre lógicas presenciales de ejercicio del control y del poder. Todas son resistencias derivadas de paradigmas intelectuales, como de formas de organización y de gobernanza educativa que han tendido a limitar la introducción de formas de enseñanza y de aprendizaje apoyadas en la red. Ello fue la base del mantenimiento de la educación presencial. Solo gracias a la pandemia eso ha cambiado y las nuevas formas de prestación de los servicios, no solo estructuran formas más democratizadas del ejercicio de los poderes sino especialmente nuevas formas de acceso y de democratización de la enseñanza y el aprendizaje y de otras relaciones entre el trabajo docente y las tecnologías educativas.

La educación presencial sin embargo en realidad no existe desde hace muchos siglos sino que estamos frente a una educación híbrida de tipo analógica y artesanal, en tanto la educación como proceso de enseñanza y aprendizaje, está organizada con diversidad de componentes didácticos, pedagógicos y curriculares integrados y articulados –tanto presenciales como no presenciales– desde la irrupción de los recursos de aprendizaje y la posibilidad de encapsular el conocimiento más allá del tiempo y el lugar de su creación. Desde el libro, y todos los recursos, la enseñanza como proceso se apoya en una articulación híbrida entre el trabajo del docente directo y un recurso de aprendizaje derivado de un trabajo intelectual realizado, pasado o muerto. En este modelo de enseñanza híbrido, lo sincrónico (como trabajo docente en el aula) es presencial, en tanto que lo asincrónico se realiza fuera del aula, y es no presencial en relación a la dinámica docente-estudiante, sino mediado por el libro. Si lo vemos en la relación entre el estudiante

y el recurso es un encuentro sincrónico, pero, si lo vemos desde el punto de vista del autor y el estudiante es asincrónico, al ser mediado por el recurso de aprendizaje. Esta dinámica de funcionamiento educativo que caracterizaba a la enseñanza en entornos analógicos, ha tenido un cambio radical con la pandemia y la generalización de la disrupción digital con el avance de una educación sincrónica digital que no se realiza en el mismo lugar, sino que está mediada por la red. E incluso que se conforma además como un recurso de aprendizaje fuera del tiempo y del lugar. Todo ello ha creado una nueva educación virtual sincrónica en red y también ha permitido el pasaje desde una educación híbrida tradicional analógica a una nueva educación híbrida totalmente digital.

La tradicional educación híbrida

En los inicios existió un paradigma único de enseñanza catedrático y poco flexible, pero rápidamente la educación se conformó bajo un modelo híbrido, como resultado de la articulación entre diferentes modalidades de acceso a la educación (y de ambientes de aprendizaje) que se utilizaban a la vez para las distintas tareas de la enseñanza y el aprendizaje. El primer elemento que se separó de la enseñanza presencial fue sin duda el propio alfabeto y la escritura y posteriormente el papiro y sin duda el libro como instrumento de envase y de serialización de los contenidos. Con él nacieron pedagogías como el seminario de Humbolt y las bibliotecas se conformaron como el centro físico y académico de las universidades.

Esta diferenciación deriva de las innovaciones de las tecnologías de comunicación e información, y de la búsqueda permanente de mejores aprendizajes, lo que propendió a articular los diversos ambientes de aprendizaje superando los componentes únicos y cerrados de la enseñanza en tanto estos limitaban los aprendizajes. La separación y la articulación entre la práctica y la teoría, entre el trabajo docente en el aula y los ambientes externos de autoaprendizaje con recursos o incluso los apuntes de clase; entre los laboratorios y las aulas, o entre las aulas y las bibliotecas, se conforman como aprendizajes híbridos y como expresiones tanto de la diferenciación educativa como de la búsqueda de mecanismos más eficientes para crear, transmitir y articular los distintos ambientes de aprendizaje o modalidades. Esta irrupción de innovaciones técnicas gestó la educación a distancia como articulación entre los recursos de aprendizaje y las tutorías o clases presenciales. En tal sentido, la educación a distancia tradicional constituye una educación híbrida

analógica con articulación entre una enseñanza sincrónica presencial docente y asincrónica no presencial apoyada en recursos de aprendizaje. La educación a distancia nació como una educación híbrida donde lo dominante era el trabajo asincrónico y que se desarrolló a través de diversas generaciones asociadas al avance de las tecnologías de comunicación. Estas fueron cambiando las formas de envase y propia eficiencia y calidad de los aprendizajes asincrónicos. Así se desarrollaron la 1ª generación como articulación entre el trabajo sincrónico presencial tutorial y el libro; la 2ª generación como articulación tutorial con la radio y las guías didácticas; la 3ª generación como articulación híbrida analógica entre lo presencial docente, la televisión y las guías didácticas y; una 4ª generación, aún analógica, marcada por la irrupción de videocasetes como recursos de aprendizaje y que luego ingresó en el mundo digital con el uso de recursos de aprendizaje virtuales (CD) como hardware. Todas ellas se caracterizaron por la separación del aprendizaje sincrónico con trabajo docente presencial y un aprendizaje asincrónico articulado con recursos de aprendizaje.

El cambio de la educación con lo digital

Con lo digital en red, al permitir esta técnica una interacción entre los participantes se comenzó a generar una nueva educación híbrida digital mediada por tecnologías virtuales. En un inicio lo digital generó una educación virtual estructurada en base a actividades asincrónicas a través de plataformas digitales con recursos de aprendizaje digitales y que era apoyada por tutorías virtuales o presenciales de tipo sincrónicas. En un segundo momento (con la programación y la mejor transmisión de paquetes de información) se impulsó una educación empaquetada basada en comunicaciones asincrónicas y automatizadas como los MOOCs u otros medios de multimedia, y que incluían algunas tareas típicas presenciales como la evaluación, bajo formatos de selección múltiple automatizados con bancos de pruebas. Esta diferenciación de modalidades impulsó su articulación conformando una educación híbrida digital por convergencia de ambas modalidades diferenciadas asincrónicas. Pero la necesidad de la existencia de una dinámica sincrónica limitó el desarrollo de esta modalidad híbrida para conformarse como educación dominante y comenzó a superar a la educación presencial como centro del proceso educativo. Será con la irrupción del *streaming* que no solo se gestará una nueva educación virtual, sino que se conformará una educación híbrida totalmente digital.

El *streaming* es una transmisión digital de contenidos multimedia en directo y en forma continua a través de descargas continuas de paquetes a través de la red de computadoras. Implica un flujo continuo de audio y video sin interrupción por Internet apoyado por un búfer que almacena en forma temporal el flujo de descarga en la estación del usuario para poder mostrarlo de inmediato. El *streaming* para mantener la continuidad de nuestra retención visual y cognitiva (para permitir el parangón de los 24 fotogramas por segundo del cine) requiere de una conexión con igual ancho de banda que la tasa de transmisión. Ella solo pudo tener viabilidad con anchos de banda significativos y al menos 4 G en la comunicación. La alta cantidad de conexiones y la demanda con la pandemia permitió a su vez su popularización gracias a bajos precios por las escalas. El *streaming* puede ser un flujo a través de Internet tanto de contenidos pregrabados como de transmisiones en tiempo real y requiere solo de una fuente de grabación de vídeo y audio, un codificador del contenido, un software, Internet y un determinado ancho de banda mínimo en ambas puntas.

Esta irrupción del *streaming*, tuvo un impacto determinante en las industrias culturales al facilitar su globalización y articularlas en forma directa a los usuarios a través de las redes digitales. Pero también tuvo impacto en los procesos educativos al crear una nueva generación de educación virtual en tiempo real y sincrónico. Esta, combinada, además, con las modalidades anteriores de la educación virtual asincrónica, tanto de tipo Learning Management Servicio (LMS) con tutores, como de tipo Masive Open On Lines Courses (MOOCs) sin tutores, facilitó la irrupción de la nueva educación híbrida digital con componentes sincrónicos y asincrónicos virtuales y de acceso en red. Además, en tanto esta dinámica es global permite conformar una nueva lógica de la internacionalización de la educación y se conforma como una modalidad híbrida digital global. Incluso puede permitir agregar componentes presenciales en múltiples tareas de la enseñanza como apoyo o complemento a los componentes digitales.

Estamos entonces ante el nacimiento de una educación híbrida digital resultado del avance y popularización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) digitales que permitieron un aumento de las diferenciaciones educativas. Primero ellas fueron asincrónicas como (LMS), luego empaquetadas como Multimedia y (MOOCs) y ahora sincrónicas (ZOOM), conformando multi modalidades digitales y a la vez creando un modelo de educación híbrida digital con

múltiples combinaciones y articulaciones entre los diversos componentes. A partir de las distintas modalidades educativas dadas por las plataformas como aulas virtuales (distinto tiempo y lugar) y la enseñanza sincrónica digital (mismo tiempo, distinto lugar), se alcanza un nuevo estadio en los procesos de enseñanza.

Si miramos la educación en una larga perspectiva histórica centrándonos en el análisis de las modalidades, se verifica que primero se gestó la educación presencial, y luego se crearon modelos híbridos con las bibliotecas, prácticas y modelos duales (teoría y práctica), donde el aprendizaje sincrónico era presencial y el asincrónico fuera del aula. Con lo digital en su primer momento nace la enseñanza basada en plataformas de tipo LMS y MOOCs como aprendizajes asincrónicos en relación al rol del docente o tutor. En un segundo momento, o generación digital, la tecnología sincrónica digital del *streaming*, permite un aumento de la diferenciación de la educación a distancia, y se creó otra modalidad virtual. Con ella cambia la educación híbrida que se conforma como integración de diversidad de componentes virtuales, más allá de que además pueden ser apoyados –o no– por componentes sincrónicos presenciales.

La significación y eficacia de la educación híbrida digital

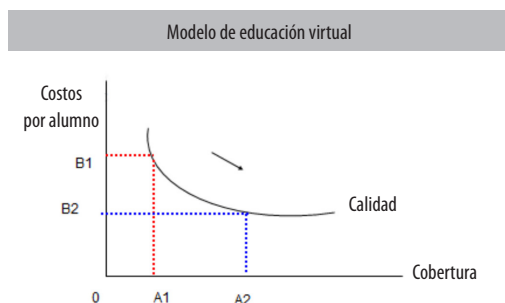
La educación híbrida digital es una educación mediada solo por tecnologías digitales y diferenciadas modalidades dada por diversidad de actividades sincrónicas y asincrónicas digitales, permite conformar una dinámica educativa más compleja con distintas tareas. En la sincrónica se expresa tanto en video clases, como en actividades en laboratorios digitales en forma presencial o en red para la adquisición de competencias y se basa en la transferencia directa, las preguntas, el debate, y otras tareas posibles en el aula virtual de *zoom* que no se limita a la conferencia magistral. En la asincrónica, se manifiesta por el trabajo en plataformas LMS con presencia de tutores y/o en plataformas MOOCs sin presencia tutorial concentrada no solo en la lectura de textos sino en productos educativos con convergencia de imagen, sonido y texto. Todo articula un proceso de enseñanza y aprendizaje totalmente virtual que combina y diferencia entre formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, con diversidad de uso según los objetivos de aprendizaje, los estudiantes, los contenidos y; los contenidos y actividades. En este sentido es una nueva educación, con formas de gestión diferenciadas y más complejas, con ambientes

sincrónicos, asincrónicos, automatizados y manuales, más flexible y mayor diversidad de ambientes de aprendizaje.

A su vez, esta articulación de las diferentes modalidades virtuales impone otras formas del trabajo docente, otras pedagogías, cambios en las escalas de la enseñanza y la organización de otro currículo. Ella es una derivación de pedagogías informáticas en la educación presencial, de articulación de multi modalidades educativas no fragmentadas y del uso de plataformas y se basa en una diversidad de recursos de aprendizajes. Esta diferenciación de multi modalidades facilita una mayor flexibilidad curricular y la individualización de la enseñanza, permite definir las pedagogías óptimas para los diversos contenidos y modalidades en función de las diversas competencias esperadas. La educación híbrida impone un currículo híbrido donde cada modalidad con sus propias mediaciones tecnológicas se articula a un objetivo propio de aprendizaje con roles y funciones diferenciados y específicos. Esta dinámica híbrida promueve un diseño curricular especializado y diferenciado, a través de múltiples actividades presenciales, sincrónicas y asincrónicas para alcanzar los objetivos de enseñanza. Incluso ella facilita diversidad de pedagogías activas, tales como el aula invertida o el enfoque por competencias con uso de modalidades diferenciadas en el currículo y en las tareas docentes.

Sin duda, este aumento de la densidad tecnológica en la enseñanza con una nueva articulación entre trabajo docente, tecnologías digitales y recursos en red, deriva no solo en un currículo más complejo, sino en una ampliación y diferenciación de las tareas docentes. En tanto expresa el aumento de la división técnica y social del trabajo, requiere una formación docente también más especializada y diferenciada en sus roles y tareas, y por ende de sus propias competencias. Más aún, también el avance hacia lógicas digitales e híbridas en red se apoya en nuevos paradigmas de sustentación pedagógica en las teorías conectivistas y en la neuroeducación. Pero sobre todo implica una nueva ecuación de cobertura, costos y calidad conformando una nueva ecuación distinta a la de la educación presencial y que favorece la masificación, una enseñanza con mayor inversión previa, con diversidad de tareas y global, e incluso menos costos por estudiante al aumentar las escalas.

GRÁFICO 3. ECUACIÓN DE CALIDAD, COSTOS Y COBERTURA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL



Las limitaciones a la educación híbrida digital

Como todo avance y cambio, estamos no solo frente a resistencias, sino a la existencia de limitaciones que restringen la generalización aún de estas nuevas modalidades (tanto bajo su formato sincrónico como bajo el formato híbrido digital). Por una parte, hay resistencias desde los sistemas educativos en tanto tengan una dinámica de enseñanza centrada en los docentes con ausencia de un enfoque centrado en los estudiantes y en el aprendizaje. Por otra parte, existe una relativa inflexibilidad de las estructuras de gestión para funcionar administrativamente y académicamente bajo multi modalidades, como resultado de estructuras rígidas del currículo, de los procesos de enseñanza y de las trayectorias estudiantiles, o incluso las estructuras de costos y salarios. Igualmente se constatan limitaciones derivadas de la carencia de competencias de los docentes y de los estudiantes para la flexibilidad y la movilidad intermodalidades. Desde el ámbito socio económico, existen múltiples limitaciones de conectividad y de equipamientos digitales en las instituciones, los países, los docentes y los estudiantes. Muchas de estas son a su vez limitaciones al pleno ejercicio de los derechos digitales de 4ª generación. En estas limitaciones de importancia central son los marcos legales que limitan la flexibilidad y la movilidad entre las multi modalidades y crean dificultades de corrimiento de las trayectorias, así como de las ofertas y las demandas entre modalidades. Estas limitaciones son la base para el mantenimiento a su vez de los componentes presenciales en el creciente contexto digital

Múltiples situaciones recomiendan el uso de componentes presenciales en la enseñanza, impulsando una educación híbrida no totalmente digital. Ellas refieren

a las limitaciones de conectividad, a las demandas estudiantiles de interacción social, a los marcos normativos, a las limitaciones al control de las evaluaciones en red, o fundamentalmente a la necesidad de realización de actividades prácticas presenciales o de requisitos de trabajo colaborativo presencial en un contexto donde las tecnologías en red tienen limitaciones a la creación de competencias prácticas. En este sentido las actividades educativas presenciales se constituyen en un complemento de la educación digital. La dinámica de una educación híbrida no será totalmente digital por estas limitaciones, aun cuando se observa una articulación e hibridación más compleja. En este sentido, si el porcentaje presencial es minoritario, se puede definir como una educación híbrida con complementos presenciales. Si la situación es a la inversa, y las actividades presenciales son superiores al 50%, se caracterizaría como una educación presencial con un apoyo virtual.

Esta articulación de una educación híbrida es sin duda diferenciada por múltiples motivos sociales, pedagógicos y cognitivos, así como de las demandas y ecuaciones de costos. Sin duda hay diferencia entre los modelos presencial y a distancia, pero en relación a la forma de la articulación de los modelos híbridos, la libertad y autonomía de las instituciones y de sus comunidades académicas, será la forma por la cual se pueda alcanzar niveles de eficiencia de la enseñanza superiores, los cuales a su vez estarán en permanente transformación dado que la disrupción digital parece claramente ser indetenible y cuasi infinita.

GRÁFICO 4. DIFERENCIACIONES ENTRE LAS MODALIDADES

Pertinencia / alumnos	Local	Global
Currículum	Rígido	Flexible
Lógicas económicas	Triángulo de C-C-C	Escalas
Modalidad	Presencial	Híbrida
Ámbito	Nacional	Sin frontera
Unidad empresarial	Universidades	Diversidad institucional y megauniversidades
Acreditación	Nacional	Global
Determinante	Infraestructuras	Conectividad
Costos	Dominantes Variables	Dominantemente fijos
Cobertura	Reducida	Masiva

Referencias

- Rama, C. (2014). Las innovaciones digitales en educación y la irrupción de una pedagogía informática. *Revista de divulgación científica de la Universidad Alas Peruanas 1(1)*. .<https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/573>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C (UDUAL). https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Rama, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Universidad Católica de Salta (UCASAL), (Edición Kindle) <https://www.amazon.com/-/es/Claudio-Rama-Vitale-ebook/dp/B07VXRWQCK>

DE LECCIONES PANDÉMICAS, IMPACTOS SOCIOAMBIENTALES, EDUCACIÓN Y POSIBILIDADES DE NUEVAS CONSTRUCCIONES COLECTIVAS PARA ALGUNA SUSTENTABILIDAD

Pablo Sessano

Resumen

Más próximo al ensayo periodístico que al académico esta presentación discurrirá en torno a los desafíos de la educación y la educación ambiental en particular en su relación con el ámbito universitario principalmente pero no únicamente, desde una perspectiva política y de cara a la exacerbación de los componentes desestructurantes de la crisis civilizatoria. El propósito es alertar sobre la necesidad de ubicar, focalizar el desafío en el contexto de una crisis real que amenaza ser terminal y exige de nosotros y de las instituciones educativas todas, un esfuerzo adicional; focalización que remite inevitablemente al plano de lo político que atraviesa la institucionalidad educativa determinándola, condicionándola, pero también desafiándola a reaccionar frente a un escenario de catástrofe y sin crédito temporal. Una cierta pedagogía de la catástrofe parece imponerse necesaria por los tiempos en juego, para sacudir las conciencias y guiar las eventuales transformaciones.

Palabras clave: educación, crisis civilizatoria, ecología política, universidad, movimiento social, pandemia, colapso.

De lecciones pandémicas, impactos socioambientales, educación y posibilidades de nuevas construcciones colectivas para alguna sustentabilidad¹

La espiral del crecimiento y el desarrollo infinito han tocado techo. El decrecimiento material no es una hipótesis, sino una realidad que, nos guste o no, se está concretando. La disyuntiva se plantea entre un decrecimiento justo y otro injusto. El factor tiempo juega en nuestra contra. Los cambios por emprender son de tal envergadura que requieren de un enfoque sistémico, en el que lo económico, lo político y lo cultural se articulen en una nueva configuración social que trascienda ciertos mitos e instituciones que arrastra la Modernidad.

Informe Abismo sin límites. Ecologistas en Acción.

[...] seamos claros: cualquier deslizamiento más allá de 1,5°C aumenta los peligros de ruina, enfermedad y muerte para el 50% más pobre de la población mundial, cuya responsabilidad en el cambio climático es insignificante, que carece de lo básico y que, según la justicia climática, tiene derecho a triplicar sus emisiones para satisfacer sus necesidades. En cuanto a la perspectiva de un calentamiento de entre 2,4 y 2,6°C, hay que decirlo de forma inequívoca: trivializarlo sería dar cabida a una matanza masiva, un crimen contra la humanidad, a una escala peor que cualquiera de los horrores genocidas del siglo xx (Daniel Tanuro, 2022).

Sé que el conocimiento, el sabernos vida en sí mismo, no desemboca necesariamente en acción. Igual que tener experiencia de clase no genera automáticamente conciencia de clase, el sabernos parte de una red viva, en sí mismo, no genera conciencia de especie o de pertenencia a la tierra. Pero sin ser condición suficiente, creo que es condición necesaria. El analfabetismo ecológico, más intenso cuanto más especializada es la formación, es un enorme obstáculo para recomponer lazos rotos con la naturaleza y entre las personas (Herrero, 2021).

1 Este escrito compila dos ponencias virtuales realizadas entre 2020 y 2021 en la 2 Jornada Académica por la Sustentabilidad. Estrategias comunitarias de retorno al trabajo presencial en pandemia por COVID-19. Desafíos de la EADS ante las enseñanzas de la pandemia. Organizadas por el Cuerpo Académico de educación y trabajo de la Universidad Veracruzana, ocurrida el 26 de mayo de 2021; y en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIIE-COMIE-Puebla, México), Área 17: *Educación Ambiental para la Sustentabilidad*.

I

Los nexos innegables entre crisis climática, crisis social, pandemia, crisis educativa deberían constituir el escenario educativo más próximo sobre el cual trabajar

¿Podríamos acaso admitir que la crisis ambiental/climática o mejor ecosocial es también emergente de la educación, en tanto es la expresión resultante de una cierta racionalidad, una determinada epistemología, una específica forma de construir conocimiento, esa que De Sousa llama la *razón indolente*; y que la pandemia a su vez es emergente de la desestabilización ambiental o ecológica que es una de las expresiones de la *crisis estructural generalizada* (De Alba, 1992) de casi todo lo concebido por aquella racionalidad, que asumimos como crisis civilizatoria? Resulta difícil sin duda para las instituciones educativas y la mayoría de sus actores, reconocer esta secuencia de emergencias y responsabilidades, pero es el primer paso necesario para revertir la situación, si es que estamos a tiempo y aún si no lo estamos, como imperativo ético y para toda sustentabilidad posible.

No soy proclive a creer que la pandemia aportara enseñanzas, pero con seguridad dejará enormes impactos en todos los planos; tampoco confío que la experiencia favorezca una tendencia a armonizar la relación con la naturaleza, muy por el contrario, las tendencias destructivas e inequitativas se incrementarán, dada la lógica del capital, por la proximidad del definitivo agotamiento de recursos y la imposibilidad de reconocer en esa lógica la principal causa. Todo ello abre a la Educación Ambiental (EA)² enormes desafíos, desafíos que no son nuevos, pero emergen con nueva urgencia y expectativa.

Haciendo foco en Argentina (espejo de América Latina)

La condición ambiental de Argentina, lugar desde donde escribo, es extremadamente grave y las promesas ambientalizadoras del autollamado gobierno popular no trascienden el plano discursivo y están generando grandes contradicciones y controversias por entrar en colisión con la necesidad de divisas y el poder de

2 Adjetivo entre paréntesis Educación (Ambiental) porque creo que, a esta altura de los acontecimientos carece de sentido insistir en que una rama o “modalidad” educativa o como quiera llamársele relativamente especializada podrá servir a tan complejo y grave propósito como es cambiarlas conciencias o formarlas para detener el tren desbocado de la civilización que se dirige hacia el colapso. Es este sin duda un compromiso de la educación toda y no solo de ella.

las corporaciones, que vienen ganando la pulseada, una situación común a toda América Latina que se está configurando como callejón sin salida que deja cada vez menos opciones cualquiera que sea el gobierno de turno. En el plano educativo tanto frente a la cuestión ambiental como lo referido a la pandemia, la respuesta de la comunidad educativa toda ha sido mayormente pura perplejidad e inoperancia. Sobre la pandemia, presencialidad/no presencialidad y/o virtualidad fue el tema excluyente, pero realmente apenas se ha discutido superficialmente, no se ha incorporado, sino ocasionalmente, como contenido significativo y ninguna revisión se vislumbra en la estructura temática de la enseñanza como reflejo de la crisis sanitaria y ambiental que la pandemia representa. Mucho menos ha sido consultado el parecer de los estudiantes. Pareciera que no hay nada que cambiar. Solo se aspira volver a la “normalidad”. Y pese a que la relación entre pandemia y crisis ambiental ha sido sobradamente probada y mencionada, ello no sirvió para que la EA modificara su estatus marginal en ninguno de los niveles educativos, incluida la educación superior. La nueva Ley de Educación Ambiental Integral instituida en 2021 en medio de la pandemia tampoco ha tenido la trascendencia prometida.³

3 No tengo espacio en este artículo para explayarme ampliamente sobre la Ley de Educación Ambiental Integral recientemente aprobada en Argentina (Ley 27621, 2021). Puede profundizarse en Sesano (2021a y 2021b), y aquí <https://www.nodal.am/2020/08/y-la-educacion-ambiental-para-cuando-por-pablo-sessano-especial-para-nodal/> En pocas palabras, como resultado de un proceso de debate político, largamente postergado, la ley es una manifestación de lo posible más que de lo deseable, al menos desde la perspectiva de quien escribe, que participó en los proyectos anteriores que fueron modificándose en el proceso de debate. Es una norma que en términos conceptuales queda a mitad de camino entre dos perspectivas de la EA; la alineada con el Pensamiento Ambiental Latinoamericano del cual adopta algunos conceptos fundamentales, y la alineada con el desarrollo sostenible, Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en cuyos principios termina atrapada la política pública que se concretaría por medio de la Estrategia Nacional de EA. Esta convivencia de enfoques algo forzada resulta de la confluencia de una concepción más situada y latinoamericana que ha tenido influencia teórica en la EA en Argentina y de los intereses políticos propios del desarrollismo local manifiesto en la gestión ambiental estatal y en el pragmatismo del fallido modelo federalista argentino que contradicen aquellos principios. La confluencia conduce a suma cero podríamos decir, en términos de la ubicación epistemológica de la norma y muy probablemente en términos de política pública resultante. Es claro que para el estado argentino actualmente no es políticamente posible ni deseable cumplir con algunos principios de la ley que bien interpretados condenan las prácticas extractivistas que son políticas activas del actual gobierno. La ley es un resultado conveniente que salda una deuda legislativa apelando a un discurso por momentos ambientalista, aunque poco realista y en otros decididamente progresista/desarrollista y que en los hechos se alinea tras la lógica del Desa-

Esta pandemia tal parece ir terminando (no el riesgo de otras), no obstante, quedarán endemias sanitarias, pero también sociales, como secuela, pero el riesgo de otras pandemias no ha desaparecido, muy por el contrario, se incrementa. Y en lugar de aprovechar tan inusuales, significativas y oportunas circunstancias para formular nuevas preguntas y elaborar reflexiones profundas sobre lo que nos pasa, para no volver a tropezar, el tiempo de la crisis se ocupa en pensar que haremos en la postpandemia; es decir, cómo sostenemos los rasgos de la que antes, considerábamos normalidad; lo que evidencia una actitud desesperada por mantener el velo que oculta la terrible realidad que vive el mundo y evitar que se instale en forma permanente y en las instituciones, una duda que justifique un estado de ruptura del estatus-quo. Por si fuera poco, una nueva guerra ha estallado, corroborando nuestro temor, y el pronóstico es reservado sobre la escalada posible a nivel global y nuclear.

Esta actitud es la negación misma de una situación que es emergente lógica del modelo civilizatorio. “La sociedad del riesgo”, aquel conocido trabajo de Ulrik Beck del año 1986, ya preanunciaba hechos como los actuales. Y ha habido a lo largo de la pandemia e incluso antes, numerosas referencias y voces científicas incluso que anticipaban la posibilidad cierta de lo que estamos atravesando. Sabemos que la totalidad del llamado pensamiento crítico se construye sobre la base del escepticismo respecto a la sociedad que el capitalismo propicia y el temor a los inefables emergentes a que podía dar lugar tamaña i-razionalidad; pese a lo cual, incluso desde los ámbitos del conocimiento (científico, social, político, educativo), tratamos la pandemia, igual que el cambio climático como una sorpresa, algo inesperado, cual si fuera un fenómeno natural imprevisible, cuando en realidad es (son ambos) el resultado de algo que se viene cocinando más intensamente hace al menos un siglo bajo la lógica mecanicista, instrumental y mercantilizada de la vida, lógica ecocida y terricida, imperial y colonial, vaticinada desde

rrollo adjetivado Sostenible que rige las escasas y pobres políticas públicas ambientales y de la EDS. Dos hechos auspiciosos, sin embargo, hay que destacar. La ley habilita un proceso de participación social y sectorial amplio en el cual colectivos, movimientos sociales y sectores educativos, incluidas las universidades pueden tener un rol activo y podrían determinar rumbos de política. Además algunos principios de la ley próximos al Pensamiento Ambiental Latinoamericano son susceptibles de ser interpretados libremente por los educadores para llevar a cabo prácticas y construir discursos más radicalizados. Pero en todo caso la eventual potencialidad de la ley está en manos de la sociedad, no del Estado.

el mismo pensamiento crítico (parte de la Escuela de Frankfurt por ejemplo) y denunciada hace mucho tiempo desde el ecologismo, los pueblos originarios y los habitantes de muchos territorios, que hoy más que nunca siguen siendo estigmatizados y criminalizados especialmente en América Latina, incluso por gobiernos que se autodenominan progresistas, epíteto que lejos de identificarlos con visiones emancipadoras los aproxima a la alienante dependencia de la racionalidad hegemónica, precisamente por lo cual no logran entender que la pobreza y la degradación ambiental son consecuencias de sus propias formas de concebir el desarrollo.⁴

De manera tal, que no hay postpandemia, y la normalidad es un concepto controvertido. Lo que hay es crisis civilizatoria y sus emergentes deberían servir para concentrar, y no distraer, la atención en las transformaciones de fondo que debemos realizar. Enfrentar éticamente la pandemia no supone superarla para volver a la normalidad, sino cuestionar la normalidad en el tránsito mismo de la superación. Lo positivo, si es que lo hay, es que la pandemia ya está pasando y sin duda ha hecho más visibles los engranajes del mecanismo perverso de la sociedad productivista. La virtualidad obligada ha permitido la amplificación de los debates en torno a la centralidad de la cuestión ambiental, mientras las redes comunicativas resultantes superan fronteras de todo tipo, amplifican las voces contrahegemónicas y visibilizan realidades. Al menos en eso las tecnologías de la información han sido un factor coadyuvante de gran utilidad.⁵ También han surgido iniciativas globales y regionales como la Internacional Progresista, los nuevos acuerdos verdes o el Pacto Ecosocial el Sur. Muchos pueblos están movilizados. Todo ello es muy alentador, pero no será suficiente sin la participación de determinadas instituciones

4 Omiso mencionar a los gobiernos directamente neoliberales (no hay centro izquierdas en el gobierno, solo hay centro derechas y neoliberales o extrema derecha y cuasi o neo fascismos) pues en ellos es inequívoca la vocación destructiva del mundo y la sociedad, es redundante intentar explicarlos, Trump, Bolsonaro, Scott John Morrison, Erdogan o los aparentemente más moderados “civilizados” europeos ya no tienen filtro ni les preocupa ocultar los intereses que representan. Diferente son quienes desde tradiciones históricas de autodeterminación en el sur global pretenden reorientar la sociedad en un sentido de mayor justicia, pero irónica, hipócrita o ingenuamente, sin romper con las lógicas propias del sistema que aquellos otros representan a cabalidad.

5 Las TIC tienen ese doble (y controvertido) carácter de ser poderosos recursos concentrados en manos del poder y al servicio del control social y el mensaje hegemónico, y a la vez toda una red de circuitos alternativos para las luchas sociales.

sociales, como las educativas, que en el escenario descrito ven comprometido su mismo ethos.

Bien apuntan (Gaudio/ de Alba, 2020) habrá hechos innegables a partir de la pandemia, por ejemplo:

- Que los países ricos y desarrollados no son invulnerables
- Que los límites biológicos y físicos del planeta son cada vez más evidentes, al igual que su vulneración por parte de la humanidad.
- Que –aunque sabemos que la gestión global viene siendo un fracaso tras otro– los problemas generados por la humanidad son materia de abordaje global, porque cada vez más lo que sucede en un lugar, por remoto que sea, seguramente nos afectará a todos, más pronto que tarde.

Está por verse, sin embargo, si se moderará o por el contrario se exacerbará la arrogancia del poder del proyecto civilizatorio hegemónico, porque efectivamente está en decadencia y típicamente radicaliza sus últimas defensas mostrando su cruel naturaleza depredadora, racista, colonialista, aporofóbica y patriarcal, sin ambages. Ahí están ahora mismo y crecientes los terricidios constantes de nuestra Abya Yala, eternamente África, Líbano, Haití y tantos otros en todos lados. Pero el rey ha quedado desnudo. Tal vez sea un fenómeno generacionalmente traccionado, ojalá, pero es claro como dice Naomi Klein (2019) que la ideología de libre mercado se está desvaneciendo y en su lugar está surgiendo una nueva visión de lo que la humanidad puede llegar a ser, si la re-orientamos.

Se trata, pues, de una visión/misión que demanda militancia y alto compromiso social y en la cual la educación sigue siendo una pieza clave que sin embargo no logra accionar su, presuntamente intrínseco poder actuante, en el sentido necesario. No se verifica agenciamiento humano (Giroux, 1986) por parte de estas instituciones o de los sujetos que las habitan.

Ahora bien, análogamente a lo que ocurre con el cambio climático, todas estas evidencias innegables (extinción masiva, catástrofes naturales, derretimiento de hielos, crisis del agua dulce, degradación del mar, desastres nucleares, decadencia de la vida urbana, democracias fallidas, pobreza extrema, guerras, pandemias...) no garantizan que el conjunto de la sociedad tome conciencia y mucho menos posición y menos aún posición unificada frente a los hechos. El poder seguirá alimentando el imaginario productivista del progreso indefinido, los recursos infinitos, y la

idolatría tecnológica mientras pueda. En paralelo el ecologismo popular creciente, un ambientalismo ilustrado algo escéptico pero cada vez más comprometido y las resistentes, resilientes y diversas visiones culturales alternas y “otras”, crecerán en sus diferentes manifestaciones contrahegemónicas en un escenario confluyente de permanente rebelión social que itinerará geográficamente al ritmo de los conflictos.

Todo indica que es la antesala de un gran cambio, pero nada asegura cuanto puede durar ni cuáles serán los costos. La pregunta es, en este escenario, ¿qué hacen las instituciones de educación, especialmente las de educación superior? ¿Se plantean transformaciones de fondo o apenas los cambios potables dentro de la inercia institucional que caracteriza su dinámica? O en los términos que lo plantea (Gaudiano, 2015, p. 85): ¿existen enfoques alternativos que permitan a las Instituciones de Educación Superior (IES) cuestionar este escenario y responder de forma más realista a los retos de la crisis socio-ambiental?

Una respuesta precipitada diría que no, al menos no en los tiempos requeridos por la urgencia y –en mi opinión– no con el compromiso correctamente ubicado.

Pero para aproximar algunas reflexiones posibles en busca de indicios de una hoja de ruta, planteo tres aspectos críticos que contribuyan al papel de las instituciones de educación superior, asumiendo siempre que el interlocutor de esas instituciones debe ser toda la sociedad y no solo la academia misma.

1. Cuando se habla de estas instituciones y de ciencia, el sentido común social o el pensamiento simple o simplificador –según Guzmán (como se citó en Becerra, 2014) siguiendo a Edgar Morin,⁶– se referencia en las ciencias duras, ingenierías, tecnología, economía, acaso biología, y generalmente de a una a la vez; si convenimos que el cambio que se requiere es fundamentalmente cultural, más que técnico, el rol activo, aún vacante en muy buena medida, de las ciencias sociales deviene central, igual que su compromiso; la educación

6 Lo explica Guzmán Reyes (citado por Omar Becerra 2014) “El pensamiento simple es un pensamiento heterónomo. El nuevo orden mundial, impuesto por la dictadura del mercado ha generado nuevas formas de percepción del mundo, en donde la homogenización del pensamiento es producto de la enajenación de la voluntad individual y colectiva y es condición *sine -qua- non* para impulsar y desarrollar el imperio de las mercancías. En esta dimensión domesticadora del hombre, la imposición del paradigma de la simplicidad resulta imperativo para conservar la ingenuidad y perpetuar la intransitividad de la conciencia. Porque el pensamiento simple resuelve de manera simple los problemas simples, sin compromisos complejos del pensamiento”.

y la pedagogía incluidas, en la indispensable tarea de difundir la comprensión compleja de la vida y la sociedad, y a la vez desacralizar la tecno-ciencia como solución excluyente y reorientar las expectativas sociales dentro de los *límites* (Latouche, 2014) que la naturaleza nos impone. Es parte de transformaciones, deberes, involucramientos, agenciamientos y diálogos, que la universidad se debe a sí misma y hacia la sociedad.

2. El debate sobre la pandemia, sobre el cambio climático, sobre la cuestión (crisis) ambiental, el trabajo, la tecnología, la pobreza... la riqueza, el desarrollo, en definitiva, se da no solo en el plano académico sino sobre todo en el plano político, donde finalmente se toman las decisiones. La pandemia es un claro ejemplo donde la política destacó como instrumento decisorio en coincidencia o en disidencia con la ciencia y el aporte “docto”, y demasiado en línea con el mercado, pero en directa conexión con la gobernabilidad, y por eso la transformación necesaria es fundamentalmente ética y epistémica: la democracia tratase de gobernar para el bienestar general, no otra cosa. Otro indicio de la necesidad de sintonizar la relación entre políticas públicas y participación social en donde la educación superior tiene un relevante aporte que hacer. Esta última representada emblemáticamente en las universidades, debe identificar su propósito con las necesidades de los pueblos y no con las determinaciones provenientes de los poderes corporativos. Interesantes son los planteamientos que en este sentido, hace al menos dos décadas vienen realizando (Fontowicz e Hidalgo, 2021) no casualmente revitalizados en la pandemia, que propone abordar la incertidumbre, los valores en disputa, los altos riesgos y las decisiones urgentes que caracterizan los problemas contemporáneos, típicamente los conflictos ambientales, mediante una metodología de articulación multisapiential que vincule y valore saberes doctos y saberes populares, planificación, ciencia y política en una *comunidad de saberes extendida* y legitimada, *la ciencia post-normal* emerge como método para un abordaje realista, multifactorial y multidisciplinar, con posibilidades de solución, de acuerdo con las necesidades de un bienestar reconcebido en el marco de los límites (Latoche, 2014) y para la totalidad de la sociedad.
3. La tercera cuestión es que, como se dijo, la crisis climática es mucho más que eso, es crisis de civilización y en tanto tal, resulta fallido pensarla y abordarla solo desde sus fragmentos como es el hábito instituido y como se insiste en proponer

últimamente, por ejemplo con la educación climática o la educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); que no son sino nuevas variantes de la receta globalizante de los organismos internacionales, que pretenden bajar, promover e imponer modelos educativos uniformizadores tal como lo hace la Educación para el Desarrollo Sostenible ignorando e invisibilizando la pluralidad de realidades socioambientales y culturales que forman el mundo real y sin cuestionar el modelo social, económico y productivo en sus fundamentos, en sus conceptos, en sus propuestas y en sus aspiraciones, sino pretendiendo apenas promover una cosmética de contención sin atacar las causas. Fíjense que nunca se habló de detener el cambio climático sino solo de mitigar y adaptarse y promover la resiliencia, asumiendo la inevitabilidad y la naturalización del fenómeno, remitiendo a un mundo unívoco que se cierra sobre sí mismo, se achica. Y aunque de hecho está bastante claro que ya no es posible detenerlo, en lugar de solo adaptarse; pensar en contrarrestarlo, resistirlo, convertirlo en oportunidad de algo mejor, habilitaría conceptualmente un horizonte de posibilidades abiertas.

En suma, pensamiento complejo, compromiso social y político, pluralidad de saberes, prospectiva estratégica para abordar la transición, aparecen como debilidades en el rol de las instituciones cuyo propósito central es –o debería ser– contribuir a diseñar un presente y un futuro sustentables.⁷

7 Tanto el concepto de desarrollo sustentable (DS), como la idea de sustentabilidad o de lo sustentable ha devenido polisémica. Hemos hablado mucho sobre esto. Si bien el DS remite al accionar que conduciría a un estado de sustentabilidad, y esta a una cierta condición socioambiental del mundo, lo que apunta (Gaudiano *et al.*, 2015, 73) respecto a la idea de desarrollo sustentable creemos que es aplicable también a la de sustentabilidad. “El hecho de ser una noción política provocó que las definiciones [...] se inscribieran en un halo de ambigüedad que fue el caldo de cultivo que propició su éxito (Naredo, 1997), al facilitar su empleo como un significante vacío en una constelación discursiva de las más diversas filiaciones políticas, económicas y ambientales (González Gaudiano, 2008). No obstante, esa misma ambigüedad ha constituido una de las principales dificultades para su –[traducción]– en políticas públicas”. La noción, pues, permanece en debate, y la re-emergencia de ideas como el Buen Vivir, sobre todo en sus versiones ancestrales amerindias complementa y complejiza aún más la noción. Sin embargo remitiré al Manifiesto por la Vida que resume de esta manera el concepto: “...se funda en el reconocimiento de los límites y potenciales de la naturaleza, así como a la complejidad ambiental, inspirando una nueva comprensión del mundo para enfrentar los desafíos de la humanidad en el tercer milenio [...] promueve una nueva alianza naturaleza-cultura fundando una

En cuanto a la EA en específico, aunque sigue siendo la herramienta más adecuada para la transformación que implica la transición y es mucho lo que ha pasado al interior del campo, poco ha cambiado su condición e influencia hacia afuera, especialmente al interior de las instituciones; quizás la pandemia ponga de relieve su importancia estratégica, pues como ninguna otra modalidad o corriente educativa puede ser y es de hecho, el ariete que como ningún otro permite abrir las grietas en las lógicas hegemónicas de comprender el mundo, la vida, los ecosistemas, revelar los límites infranqueables que la naturaleza impone física y éticamente y contribuir a reincorporar a la humanidad al concierto de la reproducción de la vida. Pero, conviene insistir, igual que desarrollo sustentable no equivale a sustentabilidad, no cualquier EA es a la que aquí apelamos, sino fundamentalmente a aquella que desde una mirada situada se proponga deconstruir los fundamentos de las lógicas que han construido el edificio jurídico, científico-técnico y económico que es hoy verdugo de sociedades, culturas y naturaleza, verdugo de la vida, en definitiva.

II

Aproximaciones al escenario, condicionamientos y algunos roles estratégicos

Es importante reconocer que como nunca en la historia, la dinámica de los conflictos que habitamos y nos habitan apenas nos da tiempo para pensar. Vivimos realidades vertiginosamente cambiantes. “Y esta también la realidad del lenguaje [que es la misma y es otra] donde [todas] y ninguna conversación sucede” (Aboaf, 2021).

La educación y las instituciones educativas no operan sus propósitos fuera de este escenario, aunque haya una tendencia ingenua a pretender que así es y que la construcción del conocimiento ocurre en contextos relativamente ascéticos en los cuales aquel está disponible para contribuir a solucionar los problemas que ellas no han creado. Pero las instituciones educativas no son una farmacia donde buscar remedios para problemas ajenos o externos a su accionar, sino un componente más, y no poco importante, de la factoría de conflictos socioambientales

nueva economía, reorientando los potenciales de la ciencia y la tecnología, y construyendo una nueva cultura política fundada en una nueva ética [...] valores, creencias, sentimientos y saberes, que renueven los sentimientos existenciales, los mundos de vida y las formas de habitar el planeta[...].”

que es la sociedad. Bien sabemos que el conocimiento por sí mismo no cambia la realidad. Acumulamos conocimientos cada vez más rápido, sin embargo también deterioramos nuestro mundo cada vez más rápido, en ese sentido las instituciones educativas no pueden desentenderse ni permanecer al margen de la crítica social a un modelo de desarrollo que se sustenta en la desigualdad, propicia el bienestar de una minoría y destruye las condiciones fundamentales de vida y existencia. El compromiso con ese pensamiento crítico es –o debería ser– su mandato histórico y abandonarlo será su fin.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático de 2021 (COP 26) fue un fracaso, como se esperaba y la COP 27 es patrocinada por Coca Cola, poco se puede esperar de esos cónclaves. Solo contamos, inciertamente, con entre 10 y 30 años, para enfrentar cambios irreversibles según el IPCC, que se animó a afirmar en su último 6° informe, Grupo III que el modelo social mismo es insustentable,⁸ pero el colapso civilizatorio ya se está dando, es un proceso de incremento permanente del deterioro en todos los campos, no es una frontera nítida, sino un gradual viaje que estamos transitando hacia estados más críticos, más degradados, menos gratos, más injustos. En América Latina el avance del extractivismo en todas sus formas revela el doble discurso de los representantes del capital que muestran una falsa e hipócrita sensibilidad frente al Cambio Climático en los foros internacionales, pero no paran de destruir los territorios, apropiarse de los recursos y hasta acumular riqueza extraordinaria en medio de las tragedias, la pandemia misma por caso. Argentina es ejemplo de una tragedia ambiental en todos los campos, al igual que toda América Latina, y el Estado debilitado no atina eludir una complicidad a la que se pretende obligado por su misma debilidad, debilidad que refleja la profunda internalización epistémica de la mirada crecientista/productivista/consumista del desarrollo. Eso que han llamado la *superideología del productivismo* (Merenson, 2016).

Junto al poder real detentado por agentes económicos extraordinariamente poderosos que bordean el negacionismo por pura conveniencia, se benefician directa o indirectamente de la lógica del capital, además de ese 1% más rico de la población que emite lo mismo que el 50% más pobre y concentra casi el 50% de la riqueza mundial, el conjunto de estratos intermedios que secundan aspira-

8 Remito a estos dos artículos que resultan más explicativos y menos arduos que el mismo informe al cual se podrá acceder desde allí. Véase Tanuro (2021) y Puig (2022).

cionalmente sus terribles lógicas; mientras un conjunto de Estados colonizados y colonializados por un pensamiento y una pragmática que los destina al subdesarrollo, muestran su incapacidad para visualizar otras formas de prosperidad social, permaneciendo anclados en estrategias que insisten imitar desde un lugar geopolítico y estructuralmente subordinado: los modelos eurocentrados, lo cual es en sí mismo un imposible, ya que el desarrollo concebido desde el norte occidental ha tenido como componente constitutivo –desde la conquista– la subordinación de los países periféricos. En ese sentido las dirigencias políticas llamadas progresistas que logran comandar el estado en Latinoamérica no han logrado revisionar con afán emancipatorio sus propias trayectorias de éxitos y fracasos y permanecen ancladas en la ilusión de alcanzar la plenitud del modelo que les ha tenido subordinados para garantía de su propio existo. Un éxito por otra parte que ha dejado de ser tal y deriva hacia el colapso.⁹

Nada se puede esperar de ellos que no sea más tecnología, más extractivismo, más desigualdad, según el perimido argumento de crecer primero para repartir y restaurar después (falaz teoría del derrame y presunción de que el libre mercado protege mejor el ambiente), algo que jamás ha ocurrido. Pura hipocresía. Un renovado avance sobre territorios y recursos soberanos con la consabida escalada de violencia, será el desenlace obligado para sostener la injusticia y avanzar más en la apropiación de bienes naturales comunes.

En otro extremo los movimientos sociales en su multidiversidad sectorial, étnica, regional, organizacional, son mayoritariamente la expresión social que representa los excluidos de las lógicas del capital,¹⁰ acaso representen también la esperanza de poder convertir las luchas de resistencia en programa de acción para la transición socioambiental sobre bases éticas diferentes, que pueda oponerse como proyecto emancipador, toda vez que sus luchas tienden a dar cuenta y enfocarse a combatir el conjunto de la deudas que el capitalismo y el modelo productivista de mercado ha generado con la sociedad y la naturaleza, de manera integrada. Pero su debilidad más destacada es precisamente la capacidad de sistematizar las luchas, los saberes, las experiencias y las coincidencias y convertirlas en

9 Ya ni es necesario recurrir a datos y estadísticas extraoficiales para dar cuenta del colapso, el propio informe del IPCC, aun en su timidez característica, es suficiente prueba de ello (ver Tanuro, 2021).

10 La exclusión puede considerarse una forma de inclusión en los márgenes, funcional a la lógica del sistema.

programas de acción política que trasciendan la mera resistencia. Una debilidad que puede ser revertida o superada en un diálogo de saberes en el marco de una alianza de las universidades y los sectores populares. Estos actores sociales son, pese a todo, sin duda los que más y mejor conciencia crítica han construido sobre la crisis civilizatoria, en su integralidad. Y de hecho también es en su seno, donde siguen ocurriendo las experiencias de vida alternativas y de educación ambientalizada, más valiosas y rupturistas.

Cabe preguntarse por el rol de los actores de la educación y sus instituciones en relación con estos otros actores sociales. Ya que el escenario de alianzas entre Universidades y movimientos sociales es uno de los que deben promoverse con más ahínco especialmente desde la EA, que a diferencia de los obstáculos con los que choca en el interior de las instituciones formales, encuentra en los procesos educativos que se dan en contextos de lucha ambiental y defensa de los territorios/cuerpos/culturas el mejor clima para la construcción de miradas verdaderamente alternas, miradas “otras” desde las cuales volver sobre las instituciones para transformarlas.

Es interesante el análisis que sobre la relación EA y movimientos sociales (MS), realizan (Reyes, González y Ortega 2021, p. 154) en cuanto a las debilidades de esos movimientos en los aspectos específicamente pedagógicos para “pensar sistemática e integralmente los procesos educativo-ambientales [...] desde luego que existen procesos formativos intencionados o no, en las luchas socioambientales, pero lo específicamente pedagógico no ha sido una prioridad [...]”. Mucho hemos insistido sobre este aspecto en otros trabajos.¹¹ En el mismo sentido los MS adolecen también de métodos y planificación educativa, pero al menos en el caso argentino, sí se puede verificar una intencionalidad creciente en lo que a la promoción de una cultura ambiental se refiere.

Conviene tener en cuenta que, aunque los MS pueden ser caracterizados en términos teóricos de manera relativamente homogénea, sus particularidades hacen

¹¹ “...el componente educativo de estos sectores es pobre en términos pedagógicos y la micro experiencia insuficiente para constituirse en alternativa a la visión cristalizada dominante en el mundo educativo. Este debate debe instalarse en las instituciones educativas. Desde allí, la EA, sus sujetos –si se lo proponen– puede sembrar las dudas requeridas acerca del futuro de nuestro mundo actual y promover la imaginación de otros. Desde allí es posible deconstruir las lógicas instaladas, porque no se trata, ni basta solo con enfrentarlas y criticarlas, hay que asumir la tarea educadora de desteejer las razones filosóficas e históricas que las originaron” (Sessano, 2014).

notables diferencias en muchos planos, desde aspectos clasistas e ideológicos hasta determinaciones contextuales y fenoménicas. En Argentina, que es el caso que conozco, los MS constituyen un actor social de gran relevancia e influencia (la efectividad de su accionar es tema aparte) y los MS ambientalistas o cuya identidad está determinada centralmente por la lucha ambiental, vienen creciendo en organización, permanencia y agenciamiento y la “cuestión ambiental”; es decir, la motivación referida a la preocupación por proteger de la destrucción a la naturaleza y a los ambientes de vida en sentido amplio, evitar intervenciones innecesarias o solo justificadas en finalidades mercantiles o rentísticas, proteger los territorios y garantizar un futuro posible para las generaciones jóvenes, se va convirtiendo en un significativo transversal que atraviesa y de alguna manera mezcla (pues no siempre es confluencia) a sectores políticos y sociales diversos.¹² En el campo de la preocupación ambiental las fronteras entre sectores sociales se están haciendo difusas. Ello puede verse como un avance hacia consensos mínimos, pero (a falta de un lenguaje que ayude a marcar las irreductibles diferencias, es decir una manera “otra” de nombrar nuestro mundo) también conlleva el riesgo de una homologación discursiva que aparente homogeneidad de pensamiento, es lo que pasa sin duda con la EDS y en general con la idea de DS. Pero ecologismo, ambientalismo y *green new deal* son cosas bien diferentes.

Decíamos que en conjunto los MS ambientalistas en Argentina van generando y difundiendo una cultura ambiental pero efectivamente no de manera deliberada y organizada con esa específica finalidad. En otros trabajos (Sessano, 2014) siempre sobre Argentina, apuntábamos que “los MS y los ecologistas no alcanzan a formar la masa crítica necesaria para instalar el debate en términos de proyección política posible y a poner realmente en duda la viabilidad del modelo socio-ambiental que transitamos,¹³ el componente educativo de estos sectores es pobre en términos pedagógicos y la micro experiencia insuficiente para constituirse en alternativa a la visión cristalizada dominante en el mundo educativo.

12 Para una pertinente definición de los MS ambientalistas ver Svampa (2010). Caracterizados mejor como movimientos socio-territoriales para destacar la intrínseca relación entre luchas y territorio, Svampa reconoce diferentes matrices en la genealogía y el carácter de las luchas y sus objetos, pero también una tendencia a la confluencia, especialmente en el plano regional.

13 Podríamos aceptar que en la última década la crítica proveniente de los movimientos ambientalistas ha escalado su permeabilidad social en forma significativa haciendo que las dudas y cuestionamientos al sistema comiencen a instalarse en la sociedad.

El argumento es que, más allá de toda crítica posible a la institución educativa, a diferencia de los MS, la escuela y las universidades públicas siguen siendo los lugares donde la mayor parte de los sujetos se forman y por lo tanto, por paradójico que parezca también son los lugares donde el paradigma hegemónico se reproduce, pues siguen siendo los espacios estratégicos para desarmar las concepciones hegemónicas y generar un cambio masivo en la forma de mirar el mundo y la vida. De allí la relevancia que adquieren los sujetos (individuales y colectivos) de la educación en esta cuestión, en tanto actores y eslabones fundamentales en esa cadena de reproducción del conocimiento, un aspecto poco trabajado que nos ha interesado desde hace tiempo. Sabemos que hacerlo dentro del sistema educativo no será suficiente, ni probablemente posible sin la articulación con otros espacios y saberes no formales, pero será indispensable.

En los trabajos citados también sosteníamos, coincidiendo con el diagnóstico citado de Reyes *et al.*, (2021) que el déficit pedagógico de esos otros espacios,¹⁴ los MS, radica principalmente en que sus finalidades principales no son educativas, y que lo educativo es un componente espontáneo de las luchas ambientales, pero lo central en nuestra opinión es que esa no centralidad de lo educativo que resta rigurosidad al emprendimiento pedagógico asociado o emergente de la lucha o conflicto, es consecuencia de no haber asumido que la educación ambiental es y debe ser un componente específico y estratégico de la lucha, una etapa permanente y necesaria que puede dotar a las resistencias de fortaleza, autonomía y sostenibilidad que faciliten la internalización social del mensaje y el propósito. Es decir, no se asume que el componente pedagógico en los conflictos ambientales es un tópico de alta relevancia política en términos de la profundidad, sostenibilidad y alcance de las luchas.

Para la educación y la ambiental en particular, el desafío no ha variado en realidad, sigue siendo el

14 Es pertinente señalar que hay otros espacios donde la EA se practica como fundaciones de empresas y ONG, que en general, también muestran importantes déficits en términos pedagógicos, toda vez que sus intereses principales, no pasan por la educación o formación ambiental. Hay, sin embargo, cada vez más excepciones sobre todo en ONG u otras OSC que se proponen deliberadamente la formación ambiental y suelen asociarse a instituciones de educación media y superior. En el enfoque radican, no obstante, las divergencias.

momento de confrontar y discutir sobre qué bases podría asentarse esa “reconversión” de los proyectos de la sociedad en dirección de un orden sustentable, es un momento dilemático, en el que el papel protagónico de la acción educativa orientada hacia lo ambiental se vuelve estratégico, [pues] se delinea el espacio privilegiado de una educación ambiental ciudadana, entendida como una intervención político-pedagógica, que tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos, ambientalmente justa [y] es dentro de este terreno movedizo y muy complejo, que el(la) educador(a) inscribirá el sentido de su acción, posicionándose como educador(a) y como ciudadano(a). De ahí el carácter no solo estrictamente pedagógico, sino [fundamentalmente, estratégicamente] político de su intervención (Carvalho, 1999, p. 30).

Esta ya veinteañera descripción se inscribe claramente en el rol que la pedagogía crítica da a los educadores como sujetos políticos y militantes del cambio, ahora ecosocial, y que precisamente porque han pasado más de 40 años desde que la EA adquiriera carta de ciudadanía (Gaudiano, 2020) en Estocolmo y los cambios propuestos y esperados no se dieron, es que, frente a la condición del planeta y la sociedad, la misma, lejos de obsolescer, se ha hecho mucho más urgente y necesaria.

Porque “confrontar y discutir sobre qué bases podría sentarse esa “reconversión” de los proyectos de la sociedad en dirección de un orden sustentable” es lo que en realidad no se ha hecho, o quizás sí en un plano técnico aunque no sin controversias, pero de ninguna manera en el plano ético, en el cual la incidencia de los procesos educativos es o debería ser, determinante.

III

Las grandes dudas abiertas a las instituciones educativas, en el siglo de la gran prueba¹⁵

El Cambio Climático ha emergido como una amenaza clara a la supervivencia y la pandemia reciente ha terminado de revelar la irracionalidad del accionar humano y su intransigente e ignorante soberbia (la nueva guerra en Ucrania, una más

15 Así denominó Jorge Riechmann al siglo XXI poniendo en evidencia que se trata de la última oportunidad que tenemos como humanidad para reconvertir el proceso civilizatorio, salvar la vida y reivindicar nuestro papel en la biósfera.

por cierto, nos excusa de mayores explicaciones), además de la inviabilidad del modelo civilizatorio, que pese a los grandes avances realizados en muchos campos, se encamina hacia su propia destrucción. En este trayecto histórico de 40 años la EA no logró permear las conciencias y el tiempo se nos está acabando.

No obstante, creemos que la EA sigue siendo, más que nunca, el camino que facilite desbloquear la comprensión que nos permita accionar como sociedad, más temprano que tarde, para salvar del colapso lo necesario para reconstruir un proyecto de vida sustentable.

Pero en este sentido, siendo realistas insistimos: preocupa juzgar las potencialidades efectivas de las instituciones educativas de la modernidad liberal/capitalista y de sus mismos agentes educadores, para encarar la transición necesaria que es ecológica, es social, pero también es educativa. Es decir sobre la posibilidad de que las instituciones educativas que tenemos contribuyan eficaz y prontamente a modificar las formas de generar y orientar el conocimiento que requiere la transición y en el escaso tiempo que nos queda. Pues se trata de una modificación que las pone frente al debate por la lógica del orden civilizatorio y por tanto de su sentido mismo como instituciones, donde la paradoja es que para ellas, revertir esto último parece más difícil de revertir que lo primero. En línea con esa percepción social que asume más probable el fin del mundo que el del capitalismo, pese a coincidir en que transitamos el fin de un mundo y el incierto comienzo de otro, las instituciones educativas resisten admitir que en ese tránsito también finaliza una educación y deberían nacer “otras”. Hasta ahora desde que la EA hizo acto de presencia en el campo educativo, las instituciones, la escuela, la universidad, han sido incapaces de proponer itinerarios que reúnan siete cuestiones fundamentales para comprender y abordar con la pertinencia y energía necesarias este escenario eco-civilizatorio crítico, tampoco tres cuestiones claves para reciclar su estratégico agenciamiento, a saber:

1. Dar cuenta de la realidad en términos de los diferentes planos de la crisis, es decir su multicausalidad compleja y concurrente.
2. Desconstruir y desacralizar la historia y la cultura de la civilización occidental y dar lugar a la de otras civilizaciones.
3. Poner en crisis los valores que sustentan la sociedad del desastre ecológico y la mayor injusticia jamás vista.

4. Re-valorar lo común y los comunes tangibles e intangibles.
5. Abrir el horizonte hacia otras filosofías y otros modelos de vida convivenciales.
6. Re-integrar las sensibilidades intelectuales, espirituales y corporales hacia horizontes de comprensión más amplios, diversos y compatibles.
7. Repensar/se/nos como individuos y como especie formando parte de un proceso que nos supera en el cual no somos ni únicos ni indispensables y lógicamente ni eternos, pero tenemos un rol vital y una responsabilidad ética que cumplir.

Y para operativizar la posibilidad de pensar otro mundo posible:

1. Reconstruir el rol emancipador del agente educador (del docente) en la cadena de transmisión de la cultura, superando la subjetividad alienada.
2. Recrear el sujeto pedagógico.
3. Recuperar la autonomía relativa de las instituciones educativas en general y de formación superior en particular, respecto del poder político y económico.

¿Es el fracaso de la EA? En cierto modo lo es, pero justificadamente, pues en última instancia la EA o una parte de ella, ha intentado mostrar la crisis y caducidad de un paradigma, la inviabilidad de una epistemología y un modelo de vida, algo que quizás superó su agenda originaria. Pero en rigor, es el modelo educativo todo el que ha fracasado, al menos en los aspectos señalados. Pues visto desde otras ópticas sus logros son innegables. El tema es que muchos de esos logros, demasiados quizás, llevan como contracara riesgo, desastre, pérdida, exclusión, ausencias. Ahora bien, asumiendo que la educación ha sido (y es) parte del problema, pero no ha dejado de ser parte de la solución reiteramos una pregunta que ha devenido central en esta nota.

¿Acaso podemos confiar en que los sistemas educativos globalizados, el sistema educativo argentino o mexicano o brasilero, contribuirán a cambiar la mentalidad insustentable que sus antiguos formatos meritocráticos y cientificistas promueven, siempre a la saga de la empleabilidad y el desarrollo tecnológico, para parir repentinamente sujetos humanistas con subjetividades ecologizadas que es lo que necesitamos?

De no ser así, y no lo es, cómo hacemos, qué hacemos, para formar urgentemente generaciones de personas que aspiren a construir una vida dentro de la ética de lo suficiente, la ética de la vida, la ética de la convivencialidad? ¿Dónde lo hacemos, con quienes? ¿Cuál es el rol, el lugar de los educadores, aquellos que voluntariamente eligieron ser un eslabón tan relevante en la cadena de producción y reproducción del conocimiento? ¿Qué hacer como educadores cuando educar para la sustentabilidad de la vida equivale a deconstruir el sistema educativo, el currículum, la práctica educativa en sus fundamentos mismos y cuando deconstruir implica subvertir las reglas que rigen los formatos institucionales? ¿Qué actitud deberán adoptar al momento, las instituciones de educación superior en este escenario en el cual han sido tan protagonistas de los éxitos como de los fracasos?

Obviamente no tengo respuestas para esto, pero puedo decir una perogrullada que no por tal deja de ser significativa en tanto todo indica que fue olvidada en el camino. Es evidente que el propósito educativo debería ser repensado del todo y en su sentido mismo y desde una perspectiva menos globalizante y cada vez más situada, al servicio de una buena vida colectiva y no del éxito individual. Las necesidades educativas de la gente vistas en contextos locales y bajo ópticas menos pretenciosas, suelen ser mucho más modestas, diversas y fáciles de solucionar que como son presentadas en el imaginario de un mundo que tiende a maximizar, concentrar, uniformizar, homogeneizar, conectar y mercantilizarlo todo. Las propuestas educativas globalizantes solo tienen sentido para ese mundo unívoco y próximo a la novela diatópica que el poder pretende crear para controlar, y por cierto son tan fallidas y ajenas para las mayorías como lo han sido las asociadas al presumido desarrollo.¹⁶

Tenemos una educación al servicio de las lógicas de la superideología del progreso. Si la educación que sigue no se pone al servicio de la reversión de esa forma de pensar y del escenario de catástrofe a que ha conducido, que tiene fecha de irreversibilidad en menos de 30 años, la educación carece de sentido. ¿Pues de

16 Cabe aclarar que no juzgo la calidad, la excelencia o la relevancia de los logros educativos en la modernidad, en todo caso su pertinencia, especialmente en esta última etapa, la del llamado desarrollo, para cumplir con el propósito de mejorar la vida de todas las personas con los menores costos sociales y ambientales posibles. Creo más bien que ha terminado operando en sentido contrario.

que sirve formar intelectos y capacidades en las mismas lógicas causantes de la crisis, para un mundo que por ese camino solo incrementará su deterioro?

La educación en todos sus niveles está desacoplada de la realidad en tiempo y en buena medida en contenidos. Hasta tal punto llega la negación de este hecho, que ha pasado por irrelevante que el movimiento mundial de jóvenes defensores del clima haya elegido como acto fundacional abandonar la institución educativa bajo el argumento de que nada aportaría esta educación en un mundo al borde del colapso.

No podemos simplemente seguir adelante sin reflexionar sobre este reconocimiento.

No hay adaptación posible al mundo y la realidad presente, no es razonable y es dudosamente racional aceptar pasivamente un destino tal, cual es adaptarse a la catástrofe ecosocial. Para los educadores que creemos que la educación aún tiene un propósito liberador y estimulador de las mejores y más bondadosas causas y formas de la inteligencia humana, solo cabe luchar contra el colapso, abrir las ventanas hacia otros mundos posibles y construir herramientas que nos conduzcan a ellos, aun cuando ello suponga desaprender (que es re-aprender) muchas cosas. Y ello solo será posible abrevando en otras fuentes, poniendo en práctica otras formas, tejiendo vínculos diferentes, promoviendo contracultura. Subvirtiendo desde nuestras prácticas los espacios educativos y las instituciones.

La conciencia de las generaciones de jóvenes que transitan el nivel educativo secundario ha dejado de ser ingenua para ubicarse más cerca de un escepticismo creativo y algo hedonista: el mundo que viven, máximamente urbano y evidentemente marcado por la destrucción, no ofrece nada particularmente esperanzador, que no sea, tal vez, el consuelo del arte; el currículum institucionalizado en términos generales ha devenido obsoleto en relación con los saberes que demanda la salvación de la vida y funciona como instrumento de dominación e inmovilismo; nunca la educación estuvo más lejos del desafío civilizatorio, y tan cerca –por acción u omisión– de contribuir a la barbarie que representa la hipertrofica inteligencia humana; la realidad cotidiana del más reciente presente es la prueba más cabal. Toca a los educadores especialmente los ambientales descartar lo que no se corresponda a un enfoque contra hegemónico, rescatar de aquel lo que convenga, que no será poco, reformularlo y hacer que sirva para motivar la emergencia de saberes que contribuyan a restituir al menos escenarios educativos

donde dar debates profundos sobre nuestro lugar en el concierto de la vida, y promover compromisos consecuentes y gestar la seguridad de que vale la pena, y el único camino es el de regenerar éticamente la sociedad y proteger los espacios que nos quedan donde la naturaleza aún encuentra posibilidades regenerativas. Todo lo demás no importa. Los jóvenes son nuestro más preciado tesoro y solo, quienes dejamos de serlo, inmolándonos si es necesario en la transformación total de la educación, corresponderemos a sus legítimos derechos a proyectar una buena vida con futuro, haciéndonos cargo del mundo que les dejamos, de la herencia cultural que a través de la educación transmitimos. Además de tratar de mejorar nuestro propio mundo presente.

Sobra recordar que la crisis climática es la mayor fuente de injusticia social y ambiental de todos los tiempos y la paradoja reside en que también contamos con la mayor capacidad científica y técnica de todos los tiempos para solucionarlo. Lo que revela que la verdadera naturaleza del problema es ética, la ética del género humano.

Noam Chomsky presentó un reciente trabajo al que llamó “Cooperación o Extinción” y el filósofo Jacques Attali, dicho sea de paso, un progresista liberal y europeo, acaba de publicar un libro con el título *Economía de la vida o Economía de la muerte*. Por definición la educación nunca será educación para la muerte, sin embargo, dados los plazos, y las lógicas en disputa no resulta inverosímil pensar en ella también en esos términos. De hecho, es lo que plantean los pueblos originarios, la ecología política y la pedagogía crítica radical cuando apuntan que seguir educando según el modelo de dominación imperial y eurocentrado que condujo a la actual crisis civilizatoria, equivale a seguir bailando en la cubierta del Titanic. Hay que descolonializar el diseño universitario, generar un modelo educativo propio o muchos, ambientalizar la totalidad de la formación universitaria. Abrirse a la interculturalidad filosófica, al diálogo de saberes, practicar una ciencia ética y postnormal. Situarse epistémicamente en el sur y pensar para el sur. Por eso, la transformación que requerimos solo puede darse de abajo hacia arriba, y necesariamente habrá de tomar la forma de un acto subversivo que interpele e intervenga la normalidad institucional para despertar a sus artífices a la cruda realidad.

IV

Algunos lineamientos político-prácticos de mínima para repositonar las universidades y su compromiso en el contexto descrito

Tomo prestadas las palabras de Rodolfo García Galván (2021), un investigador de la UAM, que en un artículo más o menos reciente en portal Otras Voces en Educación, titulado “Una mirada crítica a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (¿universidades?)”, apuntaba pertinentes recomendaciones:

En primer lugar, habría que reconocer a la universidad como un ente *performativo* o transformador. Es preciso decir que la universidad no está para recibir órdenes e instrucciones sino para suministrar conocimientos, propuestas, soluciones a los otros (sociedad, gobierno, empresas).

En segundo lugar, como universitarios, hay que hacer nuestra una agenda social de avanzada, al respecto García-Galván y Lindquist (2020), proponen una agenda mínima para el siglo XXI, los puntos nodales de esta son: evitar o mitigar a su mínima expresión el cambio climático y el calentamiento global antropogénicos; exigir el desmantelamiento de los arsenales de armas nucleares de las potencias atómicas; persuadir a los gobiernos y a los empresarios inversionistas para la desfinanciarización especulativa de la economía; combatir la excesiva concentración de la riqueza y la desigualdad extrema en América Latina; impulsar el avance científico-tecnológico como base del desarrollo sostenible y socialmente sustentable; impulsar Estados de bienestar de última generación; persuadir por políticas migratorias incluyentes y que respeten los derechos humanos y, finalmente, impulsar debates científico-tecnológicos en conjunto con las discusiones éticas y filosóficas en cuanto a la manipulación y conducción de la modelación de los procesos biológicos. Otros problemas, más específicos, que destacan estos autores en el artículo citado y que requieren de una atención prioritaria de la formación superior son el desempleo masivo, la precarización laboral y la pobreza; la creciente sensación de inseguridad de las personas; la corrupción y la impunidad; la escasez generalizada de agua dulce; el rezago educativo, especialmente en los niveles superiores; y la baja inversión pública en ciencia, tecnología e innovación.

En mi opinión es una agenda reformista todavía, pero podría ser un buen comienzo. Le agregaría, la ambientalización de la gestión y el diseño educativo, la soberanía alimentaria, el abandono del extractivismo y de la energía nuclear, la regeneración de biomas, la desconstrucción y reconfiguración de las megaciudades y la reconcepción del urbanismo, la repoblación del campo, la salvaguarda de las culturas todas, la despatriarcalización de la sociedad, la erradicación de la riqueza extrema, el cooperativismo y seguramente habrá más temas sobre los cuales toda una educación puede ser reconcebida y reedificada. Es una agenda fuertemente política, claro está, y el desafío consiste en traducirla en hechos pedagógicos, convertirla en agenda educativa para la Educación Superior y para el resto de los niveles. Una agenda educativa para defender y perpetuar la vida y la covivencialidad. Pero antes de arriesgar respuestas, el primer paso será quizás, animarse a volver a plantear las preguntas necesarias y fundamentales.

V

Unas palabras sobre los sujetos del campo educativo

Respecto a los individuos y colectivos, sujetos activos del campo educativo, es justo reconocer que, en tanto sus subjetividades no están menos alienadas y colonializadas por el sistema que la de cualquier ciudadano que reproduce, con ocasionales críticas, un contenido pre-empaquetado, que modela subjetividades para el mismo sistema, reproduciendo y perpetuando las *formas hegemónicas de acoger la existencia*, en palabras de Marina Garcés, víctimas de una *pedagogía extractivista*, no les resulta tan sencillo asumir el papel de viabilizadores de la transformación que se propone (Garcés, 2020).

Confío, sin embargo, en que por la circunstancial confluencia entre las luchas socioambientales y la tarea docente que se da en cada vez más lugares, incluidas las trágicas ciudades, esa subjetividad pueda ir desalienándose, cambiar hacia una conciencia histórica decididamente ecologista como resultado del contacto con la evidencia más patente del deterioro de la vida y de la responsabilidad humana en ello, una conciencia enraizada en las tradiciones latinoamericanas, capaz de recuperar, aunque solo sea por contraste al principio, otras lógicas posibles y desde allí, aprovechar ese fragmento de tiempo mínimo que habilita el inédito viable, que es el aula escolar o universitaria, para impulsar ese acto subversivo que ha de recrear el sujeto pedagógico, para mutar el sentido educativo mismo hacia horizontes de sustentabilidad de la vida.

Sin idealizar ni ponderar en exceso las potencialidades de los movimientos sociales, creo que, en su gran diversidad, están siendo los actores claves de la confluencia intersectorial que transversaliza la sociedad en la búsqueda de un significativo que unifique las expectativas y los proyectos hacia alguna sustentabilidad posible. Y creo que el rol individual y colectivo de los educadores que forman parte de esos movimientos, reconociéndose mucho más que meros transmisores del conocimiento, debe orientarse decididamente a apoyar y militar esa búsqueda y a reorientar el accionar de las instituciones en el sentido de ese compromiso. Un compromiso que bien podemos descifrar como el de educar para recrear la vida, para proteger los espacios donde aún la vida se reproduce como propone Donna Haraway, y para bloquear toda acción que atente contra la reproducción ampliada de la vida, la justicia y la igualdad.

Nos encontramos sin duda, esa es la sensación generalizada, pandemia y cambio climático mediante, en una situación apocalíptica, no cabe negarlo, pero aún podemos reinterpretar la escena y encontrar en ella otros ecos, precisamente los ecos opacados por el pensamiento hegemónico, ese que por intermedio de la aburrida Real Academia de la Lengua (RAE) define el apocalipsis como “fin del mundo, situación catastrófica ocasionada por agentes naturales o humanos que evoca la imagen de la destrucción total”.

Pero entre el apocalipsis y lo apocalíptico, señalaba acertadamente el filósofo argentino-mexicano Hector Schmucler recordado magistral y amorosamente por Enrico y Torrano (2021):

La historia de las ideas se beneficiaría reconstruyendo el proceso por el cual el adjetivo ‘apocalíptico’ impuso su significación catastrófica sobre el nombre ‘apocalipsis’, que desde el griego traduce el sentido de revelación y que anuncia la más alta esperanza imaginable: el triunfo para siempre de la justicia, el final de los tiempos de desamparo. [...] El Apocalipsis señala la posibilidad de otro vivir, con palabras que admiten el renacer de las cosas en lugar de las cansadas palabras que apenas son elementos de un código que solo nombra lo previsible. En el camino que llevó a que ‘apocalipsis’ se transformara en el lugar común de lo indeseable en reemplazo del anuncio que sostiene la esperanza, se reconoce el repetido gesto de aquello que se obstina en permanecer sin cambio.

Hay mucho barullo de cambios allá arriba (bombas y tecnología), en la cima del poder y del dinero, pero son ruidos que solo esconden el repetido gesto, las cansadas palabras del código que ha generado la crisis civilizatoria, los estertores últimos pero prolongados de un mundo que termina para dar lugar a otro mundo, si asumimos el compromiso de educar desde ahora mismo en códigos nuevos imaginando un horizonte futuro que al decir de H. Giroux, deje de ser una imitación del presente.

Referencias

- Aboaf, C. (2021). El impulso utópico y la biósfera del lenguaje. Desarrollo sostenible paradigma insostenible. <https://dsparadigmainsostenible.wordpress.com/2021/12/15/el-impulso-utopico-y-la-biosfera-del-lenguaje/>
- Becerra, O. (27 de julio de 2014). Pensamiento sencillo vs. Pensamiento complejo Gerencia, *Educación, Investigación y otros temas*. <https://omarbecerrav.blogspot.com/search?q=pensamiento+simple>
- Bendell, J. (24 de septiembre de 2020). Para una crítica a la Adaptación Profunda, comiencese por aquí. *Revista electrónica 15/15/15*. <https://www.15-15-15.org/webzine/2020/09/24/para-una-critica-a-la-adaptacion-profunda-comiencese-por-aqui/>
- Carvalho, I. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Tópicos en Educación Ambiental* 1(1), 27-33. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14143646/carvalho-la-cuestion-ambiental-y-el-surgimiento-de-un-campo->
- De Alba, A. (1992). El imperativo ambiental. *Revista Perspectivas docentes*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/603>
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Capítulo I. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- Ecologistas en Acción (2019). Caminar sobre el abismo de los límites. Políticas ante la crisis ecológica, social y económica. Ecologistas en acción. <https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-sPIP/pdf/informe-abismo-limites.pdf>
- Enrico, J. y Torrano, A. (2020). Apocalipsis y estallido del tiempo, ¿qué puede la literatura con el mundo por venir? En Rodrigo Baudagna *et al.*, *Elogio del Apocalipsis: concurso nacional de ensayo en homenaje a Héctor Schmucler*. Centro de Estudios Avanzados, 2021. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

- Friera, S. (19 de mayo de 2021). Naomi Klein: "la ideología de libre mercado se está desvaneciendo" Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/342452-naomi-klein-la-ideologia-de-libre-mercado-se-esta-desvanecie>
- Fontowicz, S. e Hidalgo, C. (2021). Pandemia posnormal: las múltiples voces del conocimiento. *Revista Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 154, 109-122.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutemberg Ed. https://www.galaxiagutemberg.com/wp-content/uploads/2020/11/Escuela-de-aprendices_rus_web-1.pdf
- García Galván, R. (19 de mayo de 2021). Una mirada crítica a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (¿universidades?). Otras voces en educación. <https://otrasvoce-seneducacion.org/archivos/377770>
- García Galván, R. y Lindquist Sánchez, R. (2020). Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo xxi: una perspectiva teórica-epistémica y política. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 89-113. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1126/432>
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- González Gaudiano, E. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia. *Perfiles Educativos*, 42(170), Suplemento 2020, 54-59. iisue- unam. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n170/0185-2698-peredu-42-170-es8.pdf>
- González Gaudiano, É. (coord.). (2008). Educación, medio ambiente y sustentabilidad: once lecturas críticas. México: Universidad Autónoma de Nuevo León/Siglo XXI.
- González Gaudiano, E., Meira-Carteá, P. y Martínez-Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (3); No. 175, julio-septiembre, 69-93.
- González Gaudiano, E. y De Alba, A. (2020). La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad. *Perfiles Educativos*, XLII(170), Suplemento 2020, Introducción. IISUE-UNAM.
- Klein, N. (2019). *On. The Burning Case for a Green New Deal*. Alfred A. Knopf Canada.
- Latouche, S.(2014). *Limites*. Ed. Adriana Hidalgo.
- Ley 27621 de 2021. Para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/245216/20210603>
- Merenson, C. (30 de marzo de 2016). Del productivismo a la convivencialidad. LA(RE)VERDE. <https://laerverde.com/2016/03/30/del-productivismo-a-la-convivencialidad/>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Naredo, J. M. (1997). Sobre el origen, el uso y el contenido del término “sostenible” *Cuadernos del Guincho*, ISSN 2341-4294, N°. 3, 48-57.
- Puig, F. (1 de marzo de 2022). Usted no se lo cree. Divulgación científica y comunicación sobre cambio climático y colapso civilizatorio: una visión multidisciplinar. <https://ustednoselocree.com/2022/03/01/los-impactos-del-cambio-climatico-segun-el-ipcc-un-lanto-por-la-vida/#-more-14404>
- Real Academia Española (s.f.). Apocalipsis. <https://dle.rae.es/apocalipsis>
- Reyes Ruiz, J., Castro Rosales, E. y Mares Ortega, E. (2021). Educación y pedagogía en los Movimientos Sociales. En Arias Ortega M. (2021). *La formación ambiental. Sujetos, discursos y propuestas en la educación* (pp.146-173). La Zonábula Ed.
- Servigne, P., Stevens, R., Chapelle, G. y Rodary, D. (3 de agosto de 2020). Deep Adaptation opens up a necessary conversation about the breakdown of civilisation. OpenDemocracy site. <https://www.opendemocracy.net/en/oureconomy/deep-adaptation-opens-necessary-conversation-about-breakdown-civilisation/>
- Sessano, P. (2014). Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo, en clave colonialidad/decolonialidad. En Telias, A., Canciani, M. L., Sessano, P., Alvino, S. y Padaer, A. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Ed. La Bicicleta. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1138&campo=autor&texto=
- Sessano, P. (2021a). La educación ambiental integral. El Cohete. <https://www.elcohetelaluna.com/la-educacion-ambiental-integral/>
- Sessano, P. (2021b). ¿Caerá la nueva ley de EAI...? https://www.researchgate.net/publication/357057401_Caera_la_nueva_Ley_de_EAI
- Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable (2002). Manifiesto por la vida. *Revista Ambiente & Sociedad*, V(10). 1er. Semestre.
- Svampa, M. (2010). Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América. *OneWorld Perspectives* (1). Colección, Ideologías; Política; Militancia; Movimientos sociales; Gobierno; América Latina; Doc. de Trabajo. Universität Kassel Ed. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5036>
- Tanuro, D. (30 de junio de 2021) Se filtró el borrador del sexto informe del «Grupo Intergubernamental de expertos sobre el Cambio Climático». Izquierda Web. <https://izquierdaweb.com/se-filtro-el-borrador-del-sexto-informe-del-grupo-intergubernamental-de-expertos-sobre-el-cambio-climatico/>

- Tanuro, D. (5 de noviembre de 2022). La COP27, una nueva cumbre del lavado verde, el capitalismo verde y la represión. Viento Sur. Recuperado de <https://vientosur.info/la-cop27-una-nueva-cumbre-del-lavado-verde-el-capitalismo-verde-y-la-represion/>
- Wagner, L. y Funtowicz, S. (2021). Ciencia Posnormal como fundamento epistemológico y práctico de los estudios de futuro. Programa anual de conferencias 2021 CEP-Universidad Nacional de Cuyo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/209492?show=full>

SECCIÓN III

Pandemia, investigación y profesión académica

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA HOY: ENTRE LA TRADICIÓN, LOS DERECHOS Y LOS NUEVOS HORIZONTES ABIERTOS POR LA PANDEMIA

Inés Dussel

Resumen

En este texto, propongo una reflexión situada sobre la investigación educativa considerando algunas condiciones que estamos atravesando y que invitan a repensarnos: la pandemia como situación excepcional, las tradiciones de la investigación en las que nos inscribimos, y la irrupción del discurso de los derechos. A partir del análisis de algunas figuras clásicas como la silla de juez, el sillón de observador y el andar en el campo, reflexiono sobre los cambios en las condiciones socio-materiales de la investigación, así como en los supuestos epistemológicos y políticos de nuestras prácticas. En relación con los derechos, retomo la crítica al elitismo de la investigación y destaco la importancia de sostener conversaciones especializadas, sin dejar de abogar por un replanteo profundo de sus condiciones institucionales. Concluyo planteando algunas líneas posibles para una agenda de prioridades de la investigación educativa y para la formación de investigadores.

Palabras clave: investigación educativa, metodologías de investigación, pandemia, formación de investigadores, derecho a la investigación.

Introducción

¿Dónde deliberar, cómo hacerlo, no para sacar conclusiones sino para repensar del único modo posible: como extraños?
(García, 2014, p. 137).

Hace unos años Néstor García Canclini publicó *El mundo entero como lugar extraño*, un libro de género inclasificable, donde analiza, con humor e ironía, algunas de las reglas de producción de las prácticas académicas en contextos donde

las interacciones de los investigadores se han mercantilizado y ritualizado. García Canclini plantea la dificultad de enunciar algo nuevo en lo que se ha convertido en una especie de mercado académico, algo que no sea simplemente un intercambio de papeles, y que no tiene un comienzo ni un fin claros. Recomienda no ir a los congresos a “vender un saber consolidado sino a compartir incertidumbres” (2014, p. 106), y estar alertas a las “complicaciones, conflictos, deslices” que emergen “cuando diversas personas tratan de hacer algo juntas” (p. 110).

Es con ese espíritu que quiero proponer algunas reflexiones situadas sobre nuestra práctica como investigadores educativos. Por reflexiones situadas no entiendo la vinculación a un territorio predeterminado o las comunidades de aprendizaje que se definen desde una institución, como si esos bordes pudieran determinar formas de pensamiento únicas. Al contrario: la reflexión situada busca dar cuenta de las condiciones en que producimos nuestro trabajo de investigación, condiciones que hablan tanto de la localización de ciertas actividades en espacios y soportes específicos como de los movimientos entre lenguas y tradiciones epistémicas o entre registros distintos (Gourlay, 2015; Latour, 2008). Porque, como dice Larrosa (1998), uno llega a ser lo que es después de mucho movimiento, y ese llegar a ser no es un estado completo y definido sino un devenir hecho de muchos cruces y conversaciones diferentes; ese es también el sentido que puede dársele a la afirmación de García Canclini de que el único modo de repensarnos es *como extraños*.

Me interesa detenerme en algunas condiciones que estamos atravesando: las condiciones excepcionales de la pandemia, las tradiciones de la investigación, y la irrupción del discurso de los derechos en las prácticas académicas. Entiendo a esas condiciones como balizas, como señales que en la navegación se van poniendo en los bordes del camino. Esas señales pueden pensarse como límites pero también como condición de posibilidad o de existencia para el propio camino. Desde mi perspectiva, estas tres condiciones nos invitan, de a ratos nos conminan, a repensar qué es, qué hace y cómo se hace la investigación educativa.

Admito que pensar en un “nosotros” de la investigación educativa no deja de ser problemático, porque nuestro campo es heterogéneo y desigual, como todos, pero quizás más que otros, porque el campo de producción del discurso pedagógico involucra sujetos e instituciones con capitales simbólicos y culturales muy diversos (Bernstein, 1990). También es problemático suponer un “nosotros”

cuando se trata de mirar temas controvertidos y en ocasiones dolorosos (Sontag, 2003). Pero si quiero convocar un “nosotros” en la investigación educativa es como una apuesta a la performatividad del lenguaje, a poder instituirnos como una comunidad de investigadores educativos en la que desmontemos la simulación de los pseudo-encuentros para animarnos a abordar, como dice García Canclini, las complicaciones y tensiones que aparecen cuando intentamos hacer algo juntos, que en este caso tiene que ver con pensar nuestras propias prácticas.

La investigación situada y las condiciones de la pandemia

Entre las condiciones que configuran nuestro trabajo como investigadores educativos está la situación excepcional de la pandemia. Los historiadores del futuro seguramente verán al tiempo de la pandemia como un momento excepcional, en el cual se activó una especie de “freno de emergencia” (una hermosa idea de Walter Benjamin para hablar de las revoluciones)¹, y se avizó la posibilidad de “reordenar el tablero”, o incluso de patearlo. Muchas cosas que parecían imposibles tuvieron que ocurrir, y otras que parecían indispensables tuvieron que detenerse. La humanidad, o mejor dicho el planeta, atravesó una experiencia inédita, no tanto por la epidemia, que las ha habido y muchas en la historia, sino por la conciencia y la conexión planetaria de estar atravesándola. Esa conexión, canalizada en gran medida por las plataformas digitales globales, contribuyó a que las acciones y los afectos de enormes cantidades de población estuvieran relativamente sintonizados, incluyendo ansiedades, miedos y expectativas de vacunas y curas, así como de las políticas económicas y sociales. Atravesar este tiempo conociendo y comparando la experiencia propia con la de otras y otros de manera simultánea es sin duda un cambio cualitativo respecto a experiencias anteriores en la historia humana, y trae demandas complejas de tramitar tanto a nivel colectivo como individual.

Pero quienes estamos viviendo la pandemia no tenemos el lujo de la perspectiva que da la distancia histórica, y ese carácter inédito se vuelve a veces angustiante. En esos momentos más cercanos a la zozobra, habría que hacer como Jacques Sadoul, agregado militar francés en San Petersburgo que tuvo la suerte

1 Decía Benjamin: “Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez [...] las revoluciones son el manotazo hacia el freno de emergencia que da el género humano que viaja en ese tren” (Benjamin, 2008, p. 40). Esta revisión de la idea de “progreso hacia adelante”, tan cara a la modernidad, parece todavía más necesaria ante la crisis ambiental.

—o la desgracia— de llegar a su destino días antes de la revolución de octubre de 1917. Sadoul, cuyas memorias recupera el escritor argentino Martín Kohan, era un “observador sagaz y sincero”, y contó los eventos desde una cierta “descolocación”, “desde la vicisitud, o incluso con algún remanente de escándalo”, que hace que hoy sus memorias resulten mucho más interesantes que los relatos escritos “desde la fijeza granítica de los dogmas incommovibles” En esos días tumultuosos, Sadoul escribía: “*No sabemos qué puede ocurrir*”; en otro momento, atónito, se preguntaba: “¿Qué deberíamos desear para mañana?” (Kohan, 2017, p. 25).

La perspectiva de Sadoul de animarse a no saber contrasta con la de quienes ya saben lo que está pasando y lo que deberá ocurrir con la educación en la pospandemia. Los analistas hoy se debaten entre hablar de oportunidad o de naufragio y calamidad. Para los primeros, la pandemia anticipa lo que será la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados (“justo-a-medida” del usuario). Se habla de un experimento a escala mundial que demostrará con claridad las ventajas del aprendizaje en línea por sobre la universidad presencial (Zimmerman, 2020).

Pero están también quienes piensan que lo que viene es el naufragio o la calamidad, un escenario distópico que llevará a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización y a una profundización de las desigualdades. Un ejemplo radical de esta postura fue el ensayo de Giorgio Agamben, quien en mayo de 2020 escribió un “Réquiem por los estudiantes” en el que se mostró convencido de que las pantallas acabarán con el estudiantado como forma de vida por la pérdida de los encuentros y el intercambio asiduo. Agamben fue incluso más lejos, y habló de una “dictadura telemática”, similar al régimen fascista, denunciando a quienes se suman a la educación virtual (Agamben, 2020). En este pronóstico pesimista se encuadran actores tan disímiles como la Internacional de la Educación, una organización sindical mundial que habla del naufragio educativo en la pospandemia, y el Banco Mundial, que centra su argumento en las pérdidas de aprendizaje (*learning losses*) por la suspensión de clases presenciales, que derivarán en pérdidas de ingreso y de riqueza productiva en el futuro.

Frente a tanta certidumbre, quizás sea conveniente tratar de imitar al descolocado Sadoul. El no saber puede resultar una posición productiva porque permite abrir paso a una pregunta genuina por el deseo y realizar una invitación honesta a crear algo cuya forma quizás no podamos imaginar todavía. En el ámbito

de la investigación educativa, sin negar los costos y dolores de la pandemia, ¿habrá algo de estos tiempos tumultuosos que podremos rescatar para reimaginar nuestras formas de trabajo? ¿Habrá que volver a la vieja normalidad? ¿Qué evidencian estos tiempos de lo que hacíamos? ¿Habrá que aprovechar esta crisis para repensar los modos en que trabajamos? ¿Qué abren estas nuevas condiciones como deseos y esperanzas? No tenemos respuestas a estas preguntas, pero creo que enunciarlas permite empezar a pensar en otras direcciones que la mirada catastrófica o la celebración acrítica de lo nuevo.

Pienso, en particular, en lo que implicó el trabajo a distancia de la investigación, con archivos y bibliotecas con funcionamiento muy limitado (si es que lo tienen), con escuelas y universidades cerradas, o semi-abiertas, o abiertas pero llenas de ansiedad y estrés. Esto nos ha obligado a reinventarnos como investigadores, a pensar otras posibilidades de encuentro con nuestros problemas y sujetos de investigación, y para algunos de nosotros esto ha abierto la posibilidad de convertir esta situación en un campo nuevo de indagación.

Hay que decir que ya venía dándose un cierto retiro del trabajo de campo, un avance de las metodologías “a distancia”, en parte por la presión de los plazos perentorios de las publicaciones, y en parte por una creciente dificultad de acceder a territorios que ya no nos reciben de brazos abiertos, sino que miran con suspicacia la llegada de alguien externo que, sospechan, después hablará mal de lo que allí se hace. Había ya en curso una suerte de desterritorialización de la investigación social cuyos efectos no hemos terminado de procesar, y había una suerte de reterritorialización o “confinamiento” a las fuentes digitalizadas.

No hay que dejar de subrayar, en este contexto, los límites que impone el archivo digital, en apariencia completo, pero también lleno de lagunas, bordes, censuras, silencios, tanto como en los archivos físicos. Quizás esos silencios sean todavía más inaudibles, precisamente por la promesa de que se puede encontrar todo. Señala la historiadora Lila Caimari:

Los circuitos internacionales del saber [en la red] tienen sesgos muy marcados hacia los países ricos en recursos institucionales, y los angloparlantes dominan ampliamente. Dice René Sentilles: en la web, la intrincada historia de vaivenes documentales de los países más pobres se manifiesta como silencio liso y llano (Caimari, 2017, p. 98).

¿Será que la pandemia instala definitivamente estas nuevas formas de investigación “remotas o a distancia”? ¿Será que las fuentes o los documentos se irán restringiendo a aquello que está digitalizado, y sobre todo a lo que aparece en primer lugar en los buscadores? ¿Qué archivos, qué bibliotecas, qué autoridad cultural en la investigación se definirá de esta manera?

En un texto reciente, el sociólogo francés Bruno Latour señaló:

Lo que ha hecho al confinamiento tan doloroso y al mismo tiempo tan trágicamente interesante es que la cuestión del engendrar se está planteando ahora en todos los niveles y para todos los seres existentes, e involucra una creciente incertidumbre sobre la noción de un límite (Latour, 2021, p. 47).

Engendrar tiene que ver con parir, criar, cuidar, dar un género. Más que la idea del fin de Agamben, y la del comienzo que surge de tierra arrasada que proponen los adalides de la virtualidad, el énfasis en la pregunta por lo que se está engendrando ayuda a visibilizar qué formas nuevas está tomando la valoración y cuidado de la vida, y cómo eso dialoga con nuestras prácticas en la investigación educativa.

En términos de los vínculos educativos, creo que la pandemia ha creado otras conexiones con los estudiantes. Leía hace poco, no sin cierta envidia, que Norberto Bobbio, el conocido politólogo italiano, señalaba que en su época de estudiante, en la década de 1930, no se le hubiera ocurrido llamar por teléfono a la casa del profesor (Waquet, 2008, p. 281). En mi caso, la comunicación con los estudiantes pasó por WhastApp, Meet, Zoom, Teams, envíos por Uber, encuentros en espacios abiertos. En algún sentido sé más de sus vidas, y ellos de la mía, que antes de la pandemia. ¿Es esto bueno? ¿Es esto malo? Para algunos, incluidos respetados intelectuales franceses no proclives al sentimentalismo (Stiegler, 2021), es positivo empezar a reconocer la integralidad de los procesos de formación, reconocernos cuerpo y afectos, y no dejar las emociones o la afectividad por fuera. Para otros, en esta invasión de lo afectivo se pierde el encuadre y la distancia necesaria para el trabajo formativo, y también se intensifica la carga de trabajo, que se extiende no solo en términos horarios sino también en su alcance, porque entre las responsabilidades de los formadores ahora también se incluye el bienestar de los estudiantes.

Me pregunto, sin embargo, si el no ocuparse del bienestar propio y ajeno es una opción disponible e incluso deseable. Más bien pienso que hay que abrir una reflexión sobre la dimensión afectiva del vínculo formativo, más aún en momentos en que las subjetividades han pasado por varias pruebas y cuando las depresiones y fobias aparecen como una de las consecuencias más extendidas entre las y los jóvenes, y no solo entre ellos. Varias instituciones de educación superior están empezando a ocuparse del tema, pero hay que hacer más. En primer lugar, en las instituciones de educación superior deberíamos ofrecer más espacios de reflexión y de trabajo pedagógico sobre esta cuestión, que no la reduzcan a una ingeniería de manejo de emociones, sino que reconozcan la complejidad de lo afectivo en los procesos educativos (Abramowski, 2020).

La pandemia, entonces, ha sacudido las formas y los espacios en que hacemos investigación, los vínculos, y también obliga a repensar la sustancia de lo que es investigar y formar para la investigación. Pero la pandemia no es la única de las condiciones que configuran nuestra práctica de investigación en este momento. Quiero referirme ahora a la tensión entre la tradición y los derechos que mencioné en el título de este texto, pensando en una coyuntura política particular que coloca nuevas demandas, y ojalá que también abra nuevas posibilidades.

Tradiciones

Las tradiciones de la investigación educativa son numerosas, y se han ido construyendo en diálogo con distintas disciplinas y perspectivas epistemológicas. Si a inicios del siglo XX las disciplinas de referencia eran la psicología experimental y la antropología filosófica, a mediados del siglo pasado el eje se desplazó hacia la antropología social y la sociología, y en menor medida hacia las didácticas especializadas. México ha sido especialmente importante en la producción de una mirada socio-histórica y socio-cultural de la educación, y sus tradiciones antropológicas se cuentan entre las más fuertes no solamente de la región latinoamericana sino también más allá de esas fronteras (Anderson-Levitt y Rockwell, 2017).

Más que rastrear estas distintas corrientes, quiero proponer revisar algunos de los supuestos sobre la posición del investigador presentes en muchas de estas tradiciones, en una suerte de sociología política de la investigación educativa que sigue los pasos planteados por Tom Popkewitz (2008; 2020). Para desplegar algunos de estos supuestos, quiero referirme a una película noruega-sueca, *Kitchen*

Stories (2003), que es una comedia agrídulce sobre el vínculo entre un investigador sueco y un campesino noruego. El personaje del investigador está inspirado en una corriente de investigación del diseño que analizaba los movimientos de las mujeres en las cocinas para traducirlos en diseños más eficientes, que les hicieran perder menos tiempo; es la ciencia que está a la base de Ikea, tan exitoso en el siglo xx.

En esta película, el investigador se sienta sobre una silla alta en la cocina, como las de los jueces de tenis, desde la que registra los movimientos del campesino de manera “objetiva”, sin hablar con el sujeto de estudio para no contaminar los datos. Pero el campesino, que se había sumado a la investigación con una promesa engañosa, se resiste a ser investigado y más bien encuentra el modo de dar vuelta la situación. Sin contar el final, quiero subrayar que la película es muy eficaz para poner a discusión los lugares de investigador e investigado y cuestionar las nociones de objetividad y distanciamiento. La trama permite entrarle de lleno a problemas éticos que no suelen estar presentes en la formación de investigadores, dominada más bien por las preguntas de consistencia y confiabilidad de los datos antes que por la inquietud y la responsabilidad sobre lo que nuestra presencia puede detonar en la vida de los otros.

Que los investigadores se asemejen a los jueces no es algo que pueda sorprender, porque una tradición importante en la investigación ha sido la de la evaluación normativa. Esa tradición pensaba a la actividad de investigación como algo que sucede después de los hechos sociales, y cuyo fin es medirlos y analizarlos comparándolos con lo que se juzga debe ser el desarrollo o valor “normal”. No se analiza a sí misma como un artefacto cultural peculiar (Strathern, 2000), que antes que reflejar la realidad construye lenguajes e indicadores para pensarla, y en esa construcción contribuye a subrayar ciertas operaciones o eventos y marginar otros. Ocupa la silla de juez con poca autocrítica y mucha arrogancia.

La silla alta del investigador sueco de las cocinas, ese punto de observación desde arriba y a distancia, puede contrastarse con otra imagen, la del investigador social observando al mundo desde su sillón. Sigo aquí el análisis del historiador de la ciencia Harro Maas, quien analiza una caricatura de quien fue probablemente uno de los economistas más importantes del siglo xx, John Maynard Keynes. La caricatura de 1933 tenía como mensaje principal que el economista miraba al mundo desde la comodidad de su sillón, rodeado de algunos libros, lejos de los eventos de los que hablaba (Maas, 2011). Pero la práctica de Keynes poco puede identificarse

con el observador a distancia, involucrado como estuvo en puestos políticos y en la edición de periódicos, como *The Guardian*. Uno de sus trabajos más famosos, “Las consecuencias económicas de la paz”, escrito en 1919 e impulsado por su enojo ante el Tratado de Versalles al final de la Primera Guerra Mundial, en el cual Keynes fue representante del Tesoro Británico, está plagado de referencias a su experiencia personal como emisario, a las personalidades de los participantes de la conferencia, y a las observaciones que él fue tomando de una multitud de fuentes. Keynes estaba interesado en ofrecer un panorama de conjunto, una imagen de síntesis, que permitiera explicar la incoherencia de las observaciones y las fuentes (Maas, 2011, p. 222).

Pese a la caricatura crítica, el sillón de Keynes estaba lejos de ser un lugar de reclusión distante de los acontecimientos políticos y de los debates académicos, e iba en dirección contraria a la de la silla alta del investigador sueco de cocinas retratado en *Kitchen Stories*. Vale recordar que en ese momento emergió un fuerte debate entre los keynesianos y los econométricos, a quienes Keynes criticaba porque decía que, ante la menor crítica respondían con cálculos más grandes y precisos, y “ahogaban sus penas en la aritmética” (Maas, 2011, p. 220). Para Keynes, la cuestión no era producir “ensayos plausibles” basados en datos precisos, sino ofrecer interpretaciones sobre el mundo en que vivimos. Entiéndase bien: Keynes no despreciaba la importancia de datos precisos y defendía el uso de la estadística y las representaciones gráficas de los procesos económicos, pero quería evitar convertir a la producción de datos en el fin último de la producción científica. El punto de medir la economía era entender el mundo, y no al revés. Podríamos reemplazar economía por aprendizajes, y el debate cobraría total actualidad y relevancia para nuestra práctica.

Pero también puede hacerse otra analogía con la investigación educativa, que permite discutir otras tradiciones de nuestro campo. La crítica de investigar el mundo desde el sillón no nos es ajena a los investigadores educativos, que muchas veces somos cuestionados como personajes de escritorio, ratones de biblioteca o de archivo, y con algunas otras imágenes todavía menos halagüeñas. Tras la caída de la silla alta del investigador, de la torre de marfil, y también del sillón como lugar al margen, parece que la verdadera investigación solo puede tener lugar “en el campo”, sin problematizar qué es ese campo que se idealiza y cómo han cambiado las condiciones sociológicas y políticas de la investigación.

Quiero retomar aquí algunas conversaciones al interior de la investigación cualitativa, que parece estar más a salvo de algunas de las críticas sobre las jerarquías y elitismo de las prácticas, pero quiero argumentar que también hay cuestionamientos y transformaciones que habría que reconsiderar en nuestro oficio.

¿Qué es el trabajo de campo hoy, cómo se hace? Harry Wolcott, un reconocido etnógrafo, dice que la etnografía es un modo de estar en el mundo, una apertura que implica despegarse del mundo propio y sumergirse en otro, pero que esta inmersión en otro mundo es cada vez más difícil (Wolcott, 2002). Los motivos de esta dificultad son varios. En primer lugar, todos –investigadores e investigados– somos más conscientes de las relaciones de poder involucradas, y hay una suerte de inhibición política de los investigadores e incluso de resistencia a la llegada de investigadores con intereses ajenos y a veces contradictorios con los de los actores locales. Un historiador de las ciencias sociales, Mike Savage, cuenta que en la década de 1940 los investigadores sociales iban a las casas en Inglaterra y eran recibidos con té y pasteles: era un honor ser visitado por un investigador (en general hombre blanco de nivel universitario), y en los hogares de clase media y baja había una deferencia hacia su posición y una suerte de halago por sentirse escuchados (Savage, 2010).

La situación hoy es bastante distinta, y los espacios donde hacemos investigación pueden no darnos la bienvenida, sentir que somos redundantes, fastidiosos, espías, o incluso puede representarnos algún peligro. Es común que en las universidades europeas, por ejemplo, antes de autorizar una investigación doctoral se haga una evaluación de riesgos, y en algunos casos se niegue el permiso de hacerla si el riesgo es alto. Permítaseme una nota al margen desde nuestra experiencia en la investigación educativa en México: se ha vuelto difícil investigar las prácticas educativas en zonas de mayor conflictividad, y quiero mencionar aunque sea brevemente nuestros silencios, de los que me siento partícipe, sobre qué está pasando en muchas zonas de México donde es riesgoso ir, y donde sin embargo hay colegas que enseñan y niñas y niños que aprenden, y la vida sigue y “vuelve a tejerse de vuelta en algún ritmo viable, par a par, codo a codo”, en gestos cotidianos y pequeños, pero que al mismo tiempo son gestos valientes (y nada pequeños) cuando ese ritmo cotidiano está bajo amenaza (Das, 2007, xiv). También nosotros nos hemos resignado a quedarnos investigando en los territorios “seguros” y “factibles”, sin reparar en lo que queda por fuera, y sin discutir los efectos de esa construcción de la realidad.

En segundo lugar, hay nuevas limitaciones para sumergirnos en ese otro mundo, y desconectarnos del nuestro. La hiper-conectividad permanente de los dispositivos digitales está transformando las ontologías de la presencia, las formas de estar y hacernos presentes (Crary, 2015); lo más habitual es estar simultáneamente en varias conversaciones al mismo tiempo, con el celular a mano, siempre alertas a los mensajes entrantes. La desconexión es mal vista, y se considera una descortesía “dejar en visto” un mensaje, sin reparar en el costo que tiene esta disponibilidad continua para poder estar de manera plena donde sea que se está.

En tercer lugar, a estas condiciones tecnológicas se suman las condiciones institucionales que tampoco favorecen los estudios en el campo de larga duración. Las tesis tienen que terminarse pronto, y hacer carrera académica es tener muchas publicaciones, y para eso hay que apurar los procesos y adelantar resultados, aunque no haya habido tiempo de pensar, estudiar, comparar y reescribir. Se piensa a la investigación como un proceso completo, terminado, individual, sin reconocer que se produce en colaboración con muchas y muchos otros, ya sea a través de libros, conversaciones formales e informales, inscripción en tradiciones o grupos de investigación, y que en el fondo no se termina nunca, porque los registros pueden volverse a revisar muchas veces y ser interpretados de otra manera.

Las prácticas académicas de las instituciones universitarias se someten a la contabilidad de lo registrable, haciendo a un lado los debates sobre cómo dar cuenta de la dimensión pública y la relevancia social de los saberes que allí se producen (Readings, 1996). Muchas veces hay que remar contra la corriente para que los espacios de trabajo intelectual propongan o se conviertan en un lugar habitable, colectivo, de colegialidad y no de competencia (Kelly y Manathunga, 2021; Nørgård y Bengtsen, 2016), un lugar de estudio en el que, pese a la presión de hacer y terminar las tesis o escribir los artículos, haya permiso para perder el tiempo, para encontrar alguna ruta inexplorada, para despertar el deseo, para hablar de las dificultades y los tropiezos.

Harry Wolcott dice que de este modo se está imponiendo una “investigación turística”, que pasa un par de tardes en una escuela y hace un par de entrevistas, y con eso “la hizo”. Pero quizás más grave que el tiempo corto es la falta de curiosidad y apertura que provoca esta forma de indagación. Si el conocimiento implica un cierto merodeo por lo ajeno, algún extravío que nos lleve a algo desconocido

(Maillard, 2014), el viaje turístico está más bien pensado para ir siempre a lo que se espera que veamos y evitar encontrarse con lo desconocido.

Diría entonces que, en este contexto, la falta de riesgos y de ambición intelectual que a veces promueven nuestros programas son también parte del problema: una investigación que no toma riesgos es una investigación inerte, sin vida, una investigación que cumple los requisitos burocráticos pero que no aporta un mejor entendimiento del mundo. Y también es parte del problema la reducción de la investigación en el campo a una cantidad de tiempo predeterminada (tres meses o tres años) y a ciertas “técnicas de recolección de datos”, en desmedro del trabajo, ese sí central e indispensable, sobre “cómo se revisa, articula, piensa y repiensa” lo que se halló y se registró en el trabajo de campo, y sobre lo que se puede volver a encontrar en la nueva ronda de investigación, aunque quede más allá de los límites de la tesis (Marcus, 2007, p. 354).

Tenemos, entonces, tradiciones de distinto tipo, algunas mirando desde arriba y desde afuera, otras a ras del suelo, pero que, en combinación con estas condiciones institucionales y con el entorno sociotécnico actual, dificultan una reflexividad mayor sobre nuestra propia práctica, una discusión sobre los datos y la interpretación, y obstaculizan asumir una mayor ambición intelectual en las investigaciones que hacemos. Como los investigadores suecos de las cocinas modernas, parece que lo importante es hacer los procesos eficientes y eficaces, con el menor rodeo posible.

La investigación educativa y los derechos

Quiero en tercer lugar hacer referencia a la cuestión de los derechos como parte de las condiciones que están forzando a repensar la investigación educativa. En las últimas décadas, pero sobre todo en los últimos años, se escuchan fuertes las críticas al elitismo de la investigación, a la complicidad de la investigación con un régimen de privilegios fundado en enormes desigualdades, y a la orientación neoliberal de las producciones, las personas y las instituciones. Esas críticas, en mi opinión muchas veces justificadas, pueden y deben canalizarse productivamente, abrirse y someterse a debate, intentando evitar la polarización entre la defensa cerrada del *statu quo* y la judicialización de los disensos. Más bien, y en continuidad con lo que vengo señalando sobre la necesidad de mayor reflexividad, habría que intentar analizar las críticas desde la apertura a repensar las trayectorias socio-

políticas e institucionales de la investigación educativa, y revisar la herencia que nos han legado.

Un primer elemento que quiero señalar en torno a las críticas actuales es que habría que evitar ponerse nostálgicos de situaciones que no eran buenas. Como señala George Steiner, habría que leer a estas críticas como una especie de “grito de guerra” del “contraataque contra los privilegios de los letrados”, porque de esos privilegios “se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos” (Steiner y Ladjali, 2005, p. 106). Dar cuenta de esas exclusiones, repensar nuestras orientaciones y pedagogías, y desplegar la urgente y necesaria agenda de lucha contra el patriarcado, el clasismo y el racismo no solamente en las escuelas sino también en las instituciones de investigación y de educación superior, son pasos que hay que dar, esperemos que no como maniobras oportunistas para congraciarse con el gobierno de turno sino por una profunda revisión de las estructuras institucionales y pedagógicas que han permitido situaciones de injusticia, abuso y discriminación. De esto también tenemos que hablar en la investigación educativa.

Un segundo punto es otra dimensión de la cuestión de los derechos que es también relevante para nuestro campo, y que es el debate amplio que se está dando sobre el *derecho a la investigación* (UNESCO, 2021). Por este derecho se entiende la necesidad de una formación que dé herramientas para investigar el mundo y para entender una investigación. La investigación no es solo la actividad altamente especializada sino también una capacidad más generalizada de “hacer indagaciones disciplinadas sobre cuestiones que necesitamos saber, pero todavía no conocemos” (Appadurai, 2006, p. 167). Entendida de esta manera, tiene un potencial democrático en hacer accesible y distribuir un modo de ver el mundo y ampliar las posibilidades de interactuar con él, y también en el sentido del vínculo entre la democracia y las formas de conocimiento que requieren un grado de especialización. Dice Arjun Appadurai:

Afirmar la relevancia del derecho a la educación como un derecho humano no es una metáfora. Es un argumento para revivir la vieja idea de que participar en una sociedad democrática requiere estar informado. Uno mal puede informarse si no tiene alguna habilidad para hacer investigación, no importa cuán modesta sea la pregunta o cuán cotidiana sea su inspiración. Esto es doblemente cierto en un mundo donde el cambio

veloz, las nuevas tecnologías y los rápidos flujos de información cambian el juego todo el tiempo (Appadurai, 2006, p. 177).

En la época de la posverdad y las *fake news*, de la celebración de la opinión amateur contra el elitismo de los expertos, es importante reivindicar la relevancia de las conversaciones especializadas, del estudio, de la argumentación y de la contrastación de enunciados. Para la continuidad y expansión de la vida democrática, habría que evitar quedar presos de la adhesión emocional inmediata, tan difundida en las redes sociales, y poder sostener formas de argumentación que presenten pruebas o razonamientos que puedan ser acordados colectivamente. Es importante entonces que las conversaciones especializadas que hacemos las comunidades de investigación se preocupen por dialogar con comunidades no especializadas, por dar cuenta de lo que hacemos y por responder a las inquietudes sociales. Quienes estamos en este congreso tenemos experiencia en la formación en la investigación: ¿qué podemos decir de este nuevo derecho, cómo podemos aportar a pensar su inclusión curricular y su concreción pedagógica?

En el marco de la crítica actual, creo que es también importante desplegar qué se entiende por neoliberal. En mi caso, traigo el término “neoliberalismo” con cierta reticencia, porque se lo usa como una muletilla en la que entran discursos y experiencias muy diversas, pero sobre todo porque se lo suele pensar como una dinámica ajena y perniciosa que se imprime sobre un estado de cosas puro y bueno (Stewart, 2007). El antropólogo norteamericano Jan Nespór señala que “[...] el hecho de que los administradores de las universidades se llenen la boca hablando acerca de los mercados y la competencia no significa que la academia tome la forma de un ‘mercado’”. Antes bien, muchas instituciones universitarias combinan “una suerte de feudalismo, burocracia e imitación de la última sandez corporativa”, con más predominio de “la camarilla y el monopolio” que de la tan mentada “competencia” (Nespór, 2018, p. 520).

Nespór está hablando de la academia norteamericana, pero habría que ver qué de esto nos refleja. Jan Nespór y otros autores como Wendy Brown (2020) insisten en la necesidad de analizar la heterogeneidad del neoliberalismo como ensamblaje político-discursivo. Para eso, sugieren tomar en cuenta sus transformaciones históricas, y estudiar la forma específica en que ese ensamblaje opera en cada contexto, más allá de la retórica que parece englobarlo. No parece alcanzar,

entonces, con adherirse a la retórica anti-neoliberal si no hacemos revisiones más profundas sobre las formas en que producimos conocimiento, en que nos vinculamos con nuestros estudiantes y también con nuestros colegas, sobre nuestras culturas institucionales y nuestras formas de gobierno. El discurso de los derechos, el reclamo de los derechos está planteando la necesidad de que nos repensemos de manera profunda.

Considero también que la cuestión de los derechos y la creciente conciencia de la desigualdad no es algo que esté por fuera de nuestros métodos de investigación y de nuestras interpretaciones. Tomo un ejemplo de una investigación sobre la que estoy escribiendo en este momento con una colega chilena, Úrsula Bravo, que está desarrollando una estancia doctoral virtual, un ejemplo de las nuevas formas de trabajo que tuvimos que explorar en la pandemia. Se trata de una investigación sobre el uso de recursos visuales en las paredes del aula; con la pandemia, la investigadora no pudo ir a las escuelas, pero comenzó a conversar con docentes de escuela primaria para dialogar sobre cómo habían resuelto en sus clases a distancia la ausencia de los muros, qué usaban para poner recursos de uso permanente, como reglas, abecedarios, números, producciones infantiles, entre otros.

La participación de los maestros era voluntaria, pero se buscó intencionalmente escuelas que atendieran a distintos sectores sociales. Quienes más quisieron participar fueron los maestros de escuelas privadas que atienden a sectores sociales altos. La participación fue más posible y deseable allí donde había más apoyo y acompañamiento institucional, y donde había orientaciones relacionadas a archivar los materiales y hacerlos visibles a sus propias comunidades y a un público más amplio como los investigadores. Los profesores de las escuelas de clase alta pudieron compartir hasta 200 documentos que habían elaborado para dar clases.

En tanto, los docentes de escuelas pobres tenían menos de 20, en gran parte porque no habían tenido una gestión centralizada del material y porque sus producciones se habían perdido en las múltiples formas de comunicación con sus estudiantes. Para algunos profesores entrevistados, la primera misión fue lograr contactar a los padres de sus estudiantes a través de redes sociales, porque la información que tenía la escuela no estaba actualizada o bien porque no estaba digitalizada y durante el confinamiento no era posible acceder a los archivos guardados del establecimiento. Dijo una maestra: “El primer semestre fue muy caótico, parecíamos un poco casi la PDI (Policía De Investigaciones), así buscando por

todos lados”. ¿Trabajaron menos los maestros de escuelas públicas? De ninguna manera. Pero si miramos los registros disponibles sin atravesarlos por sus condiciones de producción, quizás podríamos terminar afirmando eso.

Lo que quiero argumentar es que hay marcas de la desigualdad no solamente en lo que comparten los profesores sino también en la decisión y posibilidad de compartirlo y hacerlo público para otros. Las formas de enfrentar la enseñanza remota, así como las maneras de archivar, compartir y publicar los materiales de trabajo fueron muy desiguales, y estuvieron vinculadas tanto a los recursos materiales (acceso a plataformas y conectividad), como a las regulaciones del trabajo docente y a la diversidad y desigualdad de las poblaciones atendidas. Estos son sesgos que atraviesan lo que como investigadores podemos ver, que tiene que ver con lo que se nos muestra y con los registros que están disponibles.

Con esta reflexión sobre cómo las desigualdades atraviesan los registros de la investigación quiero fundamentar la necesidad de ampliar nuestra consideración de los derechos como parte de variables sociológicas o políticas exteriores a nuestras metodologías de investigación. Pensar en los derechos no es solamente atender la cuestión del acceso y denunciar las exclusiones y silencios, sino también analizar cómo la desigualdad configura lo que es enunciable y lo que es visible en las investigaciones. Un análisis de este tipo nos desafía a pensar en otras formas de registro y en otra sensibilidad respecto a estos puntos no visibles, a los silencios o vacíos de los datos, y a pensar más creativamente en nuestras metodologías y en nuestros análisis para incluirlos como parte de los fenómenos que queremos investigar.

A modo de conclusión

Considerando las tres condiciones que quise explorar en esta conferencia, me interesa proponer algunas ideas para la agenda de prioridades de la investigación educativa y para la formación de investigadores.

En primer lugar, creo que es importante que los programas de formación en la investigación eviten ser como las guías turísticas que van por los caminos trillados para ver siempre lo mismo. Al contrario, habría que buscar formar a las nuevas generaciones de investigadores en abordajes más complejos y sensibles al mundo en que vivimos, a sus transformaciones y a sus tensiones y deudas pendientes. Esa formación debería abrirse a lo local y también a lo extranjero, o mejor dicho a

ver en lo local todos los hilos distintos que nos han hecho ser lo que somos. Cito nuevamente a Chantal Maillard:

Que toda narración se confecciona reuniendo, al azar de las circunstancias, fragmentos de diversa procedencia y naturaleza es una ley que ningún trabajo, ni siquiera el que se pretenda más sistemático, pueda contravenir. [...] Manuscritos que han pasado de mano en mano, de lengua en lengua. Alguien encuentra tres folios escritos en una lengua antigua y decide viajar a otro continente. Alguien escucha hablar de algo y presta oído. Alguien habla de lo que no sabe. Alguien oye y escribe. Alguien, más tarde, lee y emprende otro viaje. [...] ¿Qué es lo que constituye el legado de un pueblo sino una infinita serie de innecesarias confluencias? (Maillard, 2014, p. 272).

Estar atentos a esa “infinita serie de innecesarias confluencias” puede ser un buen antídoto tanto contra el imperativo de la globalización arrolladora de lo local como de los localismos esencialistas que niegan los múltiples cruces que hacen su historia.

En segundo lugar, creo que hay que plantear otras cartografías de la investigación educativa, otros mapas de lo que son nuestras zonas vitales, lo que vemos, lo que queda fuera, que ayuden a ver nuestra contribución desde la investigación educativa a las infraestructuras de lo común (Star, 1999; Berlant, 2016). En esa dirección, encuentro especialmente inspirador el trabajo que está haciendo un equipo de artistas, científicos e intelectuales vinculados al sociólogo francés Bruno Latour, quienes están indagando sobre otras cartografías para pensar el mundo-planeta, para aterrizar en el mundo-planeta. Este equipo trabaja en lo que ellos llaman la zona crítica, aquella zona donde los humanos vivimos, de la que vivimos, y que hoy irrumpe en nuestras vidas con la crisis ecológica. Señalan que prefieren la noción de “zona” para superar los límites de la visión cartográfica del planeta que lo mira desde arriba y desde fuera. La zona no tiene un estatus definido sino incierto, y permite hablar de la atmósfera y de las capas geológicas. Bruno Latour y Peter Weibel, los curadores de este trabajo, imaginan un diálogo inicial, como si se hablara desde el espacio a una torre de control terrestre:

–¿Quieres que yo aterrice en la Tierra? ¿Por qué?

–Porque estás colgando en la mitad del aire, a punto de estrellarte.

- ¿Cómo están las cosas allá abajo?
- Bastante tensas.
- ¿Una zona de guerra?
- Tibio: una zona crítica, con una profundidad de pocos kilómetros, donde todo pasa.
- ¿Es habitable?
- Depende de la ciencia que elijas.
- ¿Voy a poder sobrevivir ahí abajo?
- Depende de la política que hagas (Latour y Weibel, 2020, portada).

Para estos activistas ecológicos, lo común no es solamente la sociedad de humanos sino la vida de y con otros seres, e involucra la necesidad de cuidar las formas de vida compleja en el planeta y la dignidad de esas vidas ante la amenaza de cambios drásticos derivados del Antropoceno (Latour y Weibel, 2020).

Lo común aparece como el espacio de acción para trazar otros mapas que son trans-nacionales, más allá de las fronteras del estado-nación, y también trans-especies, trans-espacios (Tsing, 2015; Viveiros de Castro, 2019). Son nuevas cartografías que apuntan a abandonar el paradigma del progreso modernizador y organizar otros modos de vida en el planeta, que miran desde el suelo hacia arriba, desde adentro y no desde afuera, y que, aunque ya no se colocan en la silla alta del juez o en el sillón del observador a distancia, no renuncian a tener una visión de conjunto. En vez de ubicarse en un “punto de vista”, intentan organizar un “punto de vida” que preste atención a los paisajes vivos, las fronteras cambiantes y los recursos e infraestructuras poco visibles (Aït-Touati *et al.*, 2019). Esos mapas dicen que el mundo no está contenido en esos intentos de calcularlo, objetivarlo, predecirlo o controlarlo: más bien proponen desarrollar modos de abordarlo, de estudiarlo, que abran maneras de escuchar y atender al tiempo y sus movimientos mientras actuamos (Latour y Weibel, 2020, p. 68). Proponen pensar nuevos mapas registrando y anotando con cuidado palabras, mediciones, sonidos, sensaciones e imágenes (Aït-Touati *et al.*, 2019). Buscan decolonizar los saberes (Walsh, 2005), pero no invirtiendo las posiciones de colonizador y colonizado sino replanteando las lógicas y los modos de conocer.

La idea de mapas de la investigación educativa con “puntos de vida” es especialmente pertinente para retomar lo que aprendimos en la pandemia sobre que

somos también cuerpos y afectos, y para detenernos en lo que se ha engendrado en este tiempo tan conmovedor como interesante, como lo calificó Latour. Los puntos de vida también parecen importantes para aterrizar en un mundo complejo, de a ratos dañado, desigual, doloroso, pero también lleno de posibilidades para la acción, para la esperanza, para la solidaridad.

Vuelvo entonces a la pregunta de Sadoul: no sabemos qué va a pasar, pero ¿qué deberíamos desear para mañana? Me animo a plantear algunos deseos en este contexto tan incierto y complejo. Si algo queda de este tiempo tan extraño y desafiante que estamos pasando, ojalá que sea la conciencia de que algo valioso se teje en el encuentro de saberes y cuerpos en un espacio y tiempo enmarcado, definido como propio de la investigación, que no es cualquier lugar ni cualquier momento. Ojalá que persista la conciencia del trabajo que cuesta sostener todo eso, de su relevancia social, y de la necesidad de estar a la altura de ese trabajo y de esa energía colectiva. Ojalá la investigación valore el encuentro y la presencia, así sea virtual, por sobre la velocidad, ojalá privilegie el pensamiento y la reflexión por sobre los resultados inmediatos, y no mire al costado o niegue los dolores y las deudas de las injusticias acumuladas. Ojalá nos pensemos menos como fábrica de producción de graduados, y más como bosque donde pueden crecer distintas especies y florecer a su aire, donde la vida sigue abriéndose paso. Sobre todo, entre mis ojalás, deseo que intentemos afirmar una práctica académica que no piense que este es un tiempo perdido en una carrera hacia no se sabe dónde, sino que, como Sadoul, se deje descolocar, preguntarse, inquietarse, y se movilice por el presente y el futuro.

Referencias

- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones, entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.
- Agamben, G. (23 de mayo de 2020). Requiem por los estudiantes. *Blog Artillería Inmanente*. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>
- Aït-Tout, F., Arènes, A. y A. Grégoire (2019). *Terra Forma. Manuel de Cartographies Potentielles*. Éditions B42.
- Anderson-Levitt, K. y Rockwell, E. (eds.) (2017). *Comparing Ethnographies: Learning from Local Studies of Education across the Americas*. American Educational Research Association.

- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167-177.
DOI: 10.1080/14767720600750696
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (trad. e introd. Bolívar Echeverría). Itaca-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Berlant, L. (2016). The commons: Infrastructures for troubling times. *Environment and Planning D. Society and Space*, 34(3), 393-419.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Vol. IV: Class, Codes and Control. Routledge.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas de Occidente*. Tinta Limón.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Crary, J. (2015). *24/7: Capitalismo tardío y final del sueño*. Ariel.
- Das, V. (2007). *Life and Words: Violence and the descent into the ordinary*. University of California Press.
- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Gedisa.
- Gourlay, L. (2015). Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university. *Social Semiotics*, 25(4), 484-500.
- Kelly, F. y C. Manathunga (2021). 'A flight over the study area': ecological ontologies in doctoral thesis acknowledgments. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 590-601. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1724078>
- Kohan, M. (2017). *1917*. Egodot.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor en Red*. Editorial Manantial.
- Latour, B. (2021). *After Lockdown. A Metamorphosis*. Polity Press.
- Latour, B. y P. Weibel (2020). *Critical Zones. The Science and Politics of Landing on Earth*. Karlsruhe & Cambridge, MA, ZKM/The MIT Press.
- Maas, H. (2011). Sorting Things Out: The Economist as an Armchair Observer. En: Daston, L. y Lunbeck (eds.), *Histories of Scientific Observation* (pp. 206-229). The University of Chicago Press.
- Maillard, Ch. (2014). *India. Obras reunidas*. Pre-Textos.
- Marcus, G. (2007). How short can a fieldwork be? *Social Anthropology/ Anthropologie Sociale*, 15(3), 353-367.

- Nespor, J. (2018). Markets and Violence: Qualitative Research and the Neoliberal Future. *Qualitative Inquiry*, 24(8), 519-531. DOI: 10.1177/1077800417735658
- Nørgård, R. y Bengtson, S. (2016). Academic citizenship beyond the campus: A call for the placeful university. *Higher Education Research and Development*, 35(1), 4-16.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*. Routledge
- Popkewitz, T. S. (2020). *The impracticality of practical research: A history of sciences of change that conserve*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Savage, M. (2010). *Identities and Social Change in Britain Since 1940. The Politics of Method*. Oxford University Press.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Star, S. L. (1999). The Ethnography of Infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377-391.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Duke University Press.
- Stiegler, B. (2021). *De la Démocratie en Pandémie. Santé, Recherche, Éducation*. Tracts Gallimard.
- Strathern, M. (ed.). (2000). *Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. Routledge.
- Tsing, A. L. (2015). *The Mushroom at the End of the World. On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.
- UNESCO-Futures of Education (2021). *Reimagining our Futures Together. A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Viveiros de Castro, E. (2019). *Politiques des multiplicités. Pierre Clastres face à l'État*. Éditions Dehors.
- Walsh, C. (ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Waquet, F. (2008). *Les enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir XVIIe-XXIe siècle*. Albin Michel.
- Wolcott, H. (2002). Ethnography? Or Educational Travel Writing? In: Zou, Y. and H. Trueba (eds). *Ethnography and Schools. Qualitative Approaches to the Study of Education* (pp. 27-47). Rowman and Littlefield.
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>

HACIA UNA INVESTIGACIÓN OTRA. COMPLEJIDADES E INCERTIDUMBRES DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Juana M. Sancho Gil

“El verdadero descubrimiento no consiste en encontrar nuevos territorios,
sino en verlos con nuevos ojos”

Marcel Proust

Resumen

El presente texto es producto de una conferencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Tiene por objetivo abordar las complejidades e incertidumbres que se producen en la educación contemporánea. Describe la experiencia personal de la autora entorno a su formación como investigadora revisando algunas de las tradiciones y dualismos presentes en la investigación educativa y social, utiliza su participación en distintos proyectos para profundizar en la construcción de los investigadores y como entiende el proceso de investigación.

Palabras clave: complejidades, incertidumbres, educación contemporánea.

Desde dónde hablo

La invitación a participar en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, que agradezco a la organización, constituyó una nueva oportunidad para seguir desarrollando mi pasión e interés por la educación y la investigación. Una disposición que comenzó a germinar hace largos años en mi primer trabajo a tiempo completo en la enseñanza primaria y sigo cultivando como catedrática emérita. Preguntarme, explorar, aprender me sigue emocionando. La mañana del día que impartí la conferencia en la que se basa este texto, mantuve un encuentro con un

joven universitario que participa en una investigación que estamos llevando a cabo sobre “Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos” (Elkarrikertuz, 2020). Al final de la sesión le comenté que sigo disfrutando, sigo aprendiendo, porque esta es mi pasión. Una actitud que, como digo, comenzó a germinar cuanto me encontré con la responsabilidad de educar a niños y niñas de cuatro y cinco años en una escuela pública. Allí, además de decidir convertir mi ignorancia en una fuente de saber mediante el estudio, la atención y la observación, me reafirmé en la importancia de la educación para todos los seres humanos (y también los no-humanos). De que lo mejor que nos puede suceder es que alguien nos mire a los ojos, confíe en nosotros y nos reconozca como “legítimos otros” (Maturana, 1990). Como declaró Albert Camus que, cuando en 1957 recibió el premio Nobel, lo primero que hizo fue escribir una carta a su profesor, el señor Germain. En ella reconocía que sin su mano amiga, su enseñanza afectuosa, el niño pobre que él era no hubiera tenido ninguna esperanza (Camus, 1957, como se citó en Ruiz, 2023). Por eso me sigue sorprendiendo e indignando la poca importancia que le damos a la educación, cuando es lo mejor que le puede suceder a un ser humano y el medio que lo envuelve.

Si miramos al mundo que estamos creando somos la especie que peor nos tratamos unos a otros, que peor tratamos el entorno en el que vivimos. Pero el planeta continuará sin nosotros, aunque nosotros como especie, al paso que vamos, según algunos investigadores, es posible que no resistamos mucho más tiempo (Gee, 2021). Pero como afirmó Antoine de Saint-Exupéry, a través del *El Principito*, parece que lo esencial sigue permaneciendo invisible a nuestros ojos. De ahí que lo que me mueve a investigar es hacer las cosas visibles a los ojos, al cerebro, a los afectos y a las consecuencias de nuestra acción o inacción. Y, en la medida de lo posible, mejorar y transformar los procesos y los resultados de la educación. Para mí un campo de investigación inabarcable y apasionante. Ahora que se habla cada vez más de la física cuántica, del universo cuántico, de la superposición cuántica, pienso en el gato de Schrödinger, un experimento, una paradoja planteada por el físico Erwin Schrödinger en 1934, en el que presenta la hipotética situación de un hipotético gato que puede estar simultáneamente vivo y muerto, un estado conocido como superposición cuántica, como resultado de estar vinculado a un evento subatómico aleatorio que puede ocurrir o no. Y relaciono esta propuesta con el ámbito de la educación. Todo cambia constantemente, pero todo parece con-

tinuar igual. De ahí que cuando recibí la invitación para este Congreso, pensé, sí, quiero seguir pensando y sobre todo pensando “con nosotros”. A lo largo del texto hablaré a menudo en plural porque, a lo largo de mi vida, no he aprendido sola, he aprendido siempre en compañía, en equipo, he aprendido estudiando las aportaciones de otras personas y dialogando con ellas u otras. De ahí que me interpele la metáfora de Newton de la importancia de caminar a los hombros de gigantes (Polanco, 2018). Es de reconocer lo que han aportado las personas que han venido antes de nosotros y sobre sus hombros podemos alcanzar nuevos horizontes. Que cuando nos planteamos ir más allá del conocimiento tradicional no es que lo despreciemos, sino justo, al contrario. Lo que distintas personas han ido elaborando, a mí y a otros muchos nos han permitido plantearnos nuevas miradas y de esto trata este texto.

Investigadora en construcción

A través del estudio y de la práctica de la investigación he ido descubriendo esta “investigación otra” porque esto no se improvisa. Yo no nací investigadora, me he ido construyendo en un continuo devenir, algo que refleja la obra *Becoming an Educational Ethnographer. The Challenges and Opportunities of Undertaking Research* (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2020) Estamos en un devenir constante, sigo estudiando, me sigo planteando preguntas, especialmente en estos momentos de grandes complejidades e incertidumbres en la vida en general y, en particular, en el campo de la educación. Un ámbito que sigue generando más cuestiones que certezas y al que me acerco con mi corporeidad y experiencias de vida. Algo que a autoras como Sara Ahmed (2017), las ha llevado a afirmar: “las que llegamos a una institución académica que no ha sido moldeada por y para nosotras, aportamos conocimientos y mundos, que de otro modo no estarían presentes allí” (p. 24). Una reflexión que también habla de mí, quizás de muchas de nosotras y nosotros, porque como estudiante yo llegué a una Universidad en la que no me hablaban de investigación. No me enseñaban a investigar, solo a repetir las ideas de otros. Cuando la comenzamos a vislumbrar, a algunos compañeros nos parecía excesivamente estrecha y nos incomodaba la visión de la Psicología y la Pedagogía centrada en los individuos (para ellos objetos de estudio), olvidando sus contextos, mientras nosotros buscábamos miradas más sistémicas y complejas.

Al finalizar la licenciatura en Psicología (después de haber estudiado Magisterio), una constante curiosidad y una situación inesperada nos permitió acceder a una convocatoria de investigación, a pesar de no trabajar en la Universidad. Con Fernando Hernández, partiendo de la noción de Psicología Ecológica (Barker, 1968; Barker y Gump, 1963; Barker y Wright, 1966), que entiende y estudia el comportamiento en el entramado social y cultural en el que tiene lugar, realizamos la primera investigación que se hizo en España de observación directa en dos aulas de educación infantil (Hernández y Sancho, 1985). Queríamos explorar cómo los dispositivos organizativos de las aulas influían en las interacciones de sus componentes y los procesos de aprendizaje. Comenzamos el estudio sin preguntas previas, sin cuestionarios predeterminados. Nuestro primer supuesto, sin saber que nos estábamos situando en una “ontología plana” (Bryant, 2011), y sin conocer la teoría del actor red (Latour, 2005) era que las personas interactuamos con los entornos y aprendemos de forma diferente según su disposición, en este caso, según la tecnología del aula. Hicimos observaciones abiertas en dos aulas de educación infantil muy diferentes. Una podríamos decir tradicional y la otra organizada por ambientes de trabajo y sí, lo que allí sucedía e implicaba para el alumnado y las maestras era bastante disímil.

Mi segundo desafío investigativo, cuando ya había comenzado mi vinculación profesional con la universidad, fue la realización de un estudio de caso etnográfico, en el instituto de enseñanza secundaria donde trabajaba como psicopedagoga (Sancho, 1987). Había leído el libro *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling* de Stephen Ball (1980) y la riqueza y complejidad del centro público en el que tuve la oportunidad de trabajar, ofrecía una gran oportunidad para entender los avatares de un sistema de enseñanza en expansión. En una época en la que prácticamente todas las investigaciones del campo de la educación se basaban en cuestionarios o en aproximaciones de “grupo control, grupo experimental”, una investigación etnográfica no dejaba de ser un reto. Yo acababa de regresar de Inglaterra, después de haber cursado un Máster en “Educación en Áreas Urbanas. Perspectiva Comparada”, que me abrió nuevos horizontes. Y con algunos colegas seguíamos cuestionando la estrechez de miras de la investigación lógico positivista que se estaba llevando a cabo por Sancho y Hernández (2010). La falacia que suponía comparar dos grupos, cuando como docentes sabíamos que un mismo grupo, y nosotros mismos, hoy podemos compor-

tarnos de forma muy diferente a mañana. Que, como el gato de Schrödinger, puede estar vivo y muerto a la vez. Intentábamos acercarnos a la ecología de la cultura escolar, ver que las cosas suceden, no solo en la interacción entre las personas sino con los elementos que configuran el entorno escolar. Desde el ambiente, el calor y el frío, la falta de ventilación. No nos habíamos acercado a los nuevos materialismos y empirismos (Geerts, 2016; St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016) y a la ontología plana,¹ pero éramos conscientes de que todo está relacionado.

En aquella época (principios de la década de 1980), comencé también a trabajar en el primer programa de informática educativa que se llevó a cabo en España, gestionado por el Centro de Recursos de Informática Educativa y Profesional (CRIEP) (Butzbach y Sancho, 1985). Mi función se centraba en la dimensión pedagógica del uso de este nuevo desarrollo tecnológico y la formación del profesorado. Aquí, más allá de familiarizarme con la lógica del funcionamiento de estos nuevos dispositivos de la información y la comunicación, empecé a interesarme por la filosofía de la tecnología. Me interesó sobre manera analizar las cuatro figuras claves de la tecnología (artefactual, simbólica, organizativa y biotecnológica) y cómo el desarrollo y la utilización de cada nueva tecnología transforma la vida de las personas y el mundo que nos rodea. Descubrí el papel clave de las tecnologías artefactuales, simbólicas y organizativas y entendí que las instituciones que configuran el sistema educativo (escuelas, universidades...) se configuran como potentes dispositivos tecnológicos, en términos de Foucault (1994), de poder y constitución de subjetividades. Como entramados físicos, simbólicos, organizativos incluso biotecnológicos que fomentan o inhiben determinados comportamientos y experiencias.

Aquello que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto decididamente heterogéneo que componen los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. [...] Por dispositivo entiendo un tipo, diríamos, de formación que,

1 Desde la perspectiva de la ontología plana el ser humano coexiste en el mismo plano que la materialidad. Todos los objetos, incluso los imaginados, tienen el mismo grado de ser que cualquier otro objeto. Ningún objeto es más sujeto que otro. Tanto sujetos como objetos tienen la capacidad de afectar a otros y sentirse afectados (Delanda, 2002; Deleuze y Guattari, 2004/1980; 2000/1972; Derrida, 1976; 1978; Foucault, 1970).

en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí tiene lugar una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Sancho-Gil, 2018, p. 229).

En un momento de auge de las investigaciones lógicopositivistas basadas en “cuestionarios”, en mí confluyeron varios factores que me impulsaron a seguir desarrollando “investigación otra”. El primero, las lecturas, encuentros y experiencias que me permitieron abrir y fundamentar mis decisiones profesionales. El segundo, el hecho de no pertenecer plenamente a la academia (compartía un pequeño contrato como profesora asociada en una universidad, con unas horas de dedicación a un instituto de enseñanza secundaria y al CRIEP) me evitaba presiones institucionales. El tercero, la posibilidad que me ofreció una convocatoria de proyectos a la que nos podíamos presentar los profesionales de la educación no necesariamente vinculados a la universidad. Y el cuarto, la generosidad y predisposición del centro de secundaria en el que trabajaba unas horas como psicopedagoga para permitirme realizar un estudio de caso de carácter etnográfico. Es decir, una “investigación otra”. Mucho más tarde aprendí que en aquel momento realicé una investigación inclusiva (Nind, 2014) al incorporar en el estudio no solo lo que impulsaba mi curiosidad sino también las preguntas e intereses de los miembros de la comunidad estudiada. Este conjunto de circunstancias me proporcionó la “valentía” para presentarme al Premio Nacional de Investigación Educativa. En aquel momento pensé que solo podían pasar dos cosas, o lo tiraban directamente a la basura o me daban el premio. Y así fue, recibí el primer lugar por el trabajo titulado *Entre pasillos y clases* (Sancho, 1987).

Estas primeras fases de mi desarrollo como investigadora me llevaron a valorar la importancia de estudiar y aprender en compañía, de cuestionar los marcos mentales impuestos por las experiencias institucionales, de arriesgarse a abrir y transitar nuevos caminos, de buscar la honestidad personal e intentar aproximarse a los problemas profesionales y de estudio desde su complejidad.

Porque, como argumenta Edgar Morin (1994, p. 101), “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que nunca podremos escapar de la incertidumbre y que nunca podremos tener un saber total: “la totalidad es la no verdad”. Un pensamiento que ha guiado nuestra ontología, epistemología, metodología y ética de investigación y nos ha llevado a construirnos con y desde la humildad. Desde la “certeza” (quizás la única) de nunca poder escapar de la incertidumbre, de que nunca podremos alcanzar la totalidad. El conocimiento siempre es parcial. Cosas que en un momento dado parece que las tenemos clarísimas, con el paso del tiempo pueden suscitar nos otras preguntas y abrirnos a nuevas maneras de mirar, con lo que podemos vislumbrar dimensiones inesperadas. Porque para acceder a nuevas formas de conocer, necesitamos preguntas otras y utilizar metodologías diferentes (St. Pierre, 2014). Porque ¿cómo podemos saber si el camino elegido (la metodología) es el adecuado si no sabemos a dónde queremos llegar (las preguntas y objetivos de la investigación)? De ahí, en el plano de la formación de investigadores, la importancia de no comenzar por cursos de metodología sin antes plantearnos no solo las preguntas y objetivos de la investigación, sino también la perspectiva ontoepistemológica y ética en la que nos situamos.

Tradiciones y dualismos en la investigación educativa y social

En la mayoría de los contextos académicos seguimos instalados en el dualismo cartesiano, no en la división del cuerpo y el alma sino en la aparente imposibilidad de integrar las miradas y concepciones. En la década de 1980, Jerome Bruner formalizaba dos maneras de conocer y pensar en el campo de la investigación educativa (Tabla 1).

La paradigmática se sitúa en una posición lógico –científica proposicional, busca causas generales con procedimientos preestablecidos, a menudo, parece que las preguntas ya tienen respuesta antes de ser formuladas; busca una verdad empírica y se centra en la consistencia y no la contradicción– cuando la vida es contradicción, y se elude el “yo”. En algunos contextos académicos, aunque el texto lo produzca un solo autor o autora no se permite hablar en primera persona, se tiene que escribir en plural, por considerarse poco “objetivo” hacerlo en singular. Como si el trabajo lo hubiese realizado un “objeto” y no un “sujeto”, con una determinada visión del mundo y unos marcos mentales socialmente construidos que, para ser coherentes, tendríamos que explicitar.

TABLA 1. DOS MANERAS DE CONOCER Y PENSAR EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Paradigmática	Narrativa
Lógico-científica	Experiencias humanas-cotidianidad
Proposicional	Acontecimientos, intuiciones, sentires
Causas generales	Localizados en el tiempo y el espacio
Procedimientos prestablecidos	Se evidencia el yo
Verdad: empírica	
Consistencia y no contradicción	
(Se elude el yo)	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADO EN BRUNER (1986)..

El filósofo Antonio Gramsci (1891-1937) argumentaba, “no soy un objeto, soy un sujeto” y como tal tengo una mirada, una visión del mundo, no puedo ser “objetivo”. Lo que sí puedo ser es honesta, actuar con rigor y explicitar desde donde hablé. Poner de manifiesto dónde se sitúa nuestra mirada resulta fundamental porque, como veremos más adelante, la mayoría de los autores y autoras no suelen hacerlo (Koro-Ljungberg *et al.*, 2009).

La perspectiva narrativa se centra más en las experiencias humanas y la cotidianidad, los acontecimientos, intuiciones y sentires, localizados en el tiempo y el espacio. Se evidencia el yo, se habla *desde* el yo pero no *del* yo, sino que se evidencia desde donde se habla, cuál es la mirada para que los otros puedan situar el discurso y vislumbrar los posibles prejuicios e intereses.

Desde estas dos posicionalidades ontológicas, epistemológicas y políticas, la primera, realista/objetivista presenta un carácter intervencionista. Por su parte la segunda, construccionista/subjetivista se entiende como naturalista, no intenta intervenir en los fenómenos sino estudiarlos y de la forma más ‘natural’ posible. Aunque sabemos de su dificultad incluso en las ciencias físicas. Como argumentó Werner Karl Heisenberg en el principio de incertidumbre, los propios instrumentos de observación transforman el fenómeno estudiado. Mucho más en el mundo social y en realidades socialmente construidas como los sistemas educativos. Nosotros decidimos los tipos de instituciones donde educar a los ciudadanos (escuela, universidad, etc.), el tipo de contenidos, un tipo u otro de relación, un tipo de objetos u otros, todo está intervenido por los seres humanos.

En el campo de la educación, estas dos visiones acaban reduciéndose a investigación cuantitativa vs. cualitativa. Basándose en el tipo de información (datos) privilegiada en la investigación. La primera básicamente a partir de cuestionarios predefinidos y tratados estadísticamente y la segunda por entrevistas más o menos preestructuradas. Sin embargo, encontramos un buen número de investigaciones cualitativas situadas en perspectivas lógicopositivistas. Parece ser que al utilizar grupos de discusión o entrevistas estamos llevando a cabo la investigación “cualitativa”. Pero si tratamos la información elaborada con la misma rigidez que los datos cuantitativos, podemos llegar al mismo lugar. Lo importante no son tanto los métodos de elaboración de la información (los datos) como la perspectiva ontoepistemológica y ética desde la que se plantea la investigación.

En la forma tradicional de planificar un proyecto de investigación, parece que todo tiene que estar previsto y saber ya todo lo que pasará y resultará. La cuestión es que si ya sabemos todo ¿qué sentido tiene hacer la investigación? Porque la búsqueda del conocimiento parte del no-saber, de la necesidad de ir más allá de las nociones instituidas, del cuestionamiento de nuestros marcos mentales. Con Kincheloe (2004, p. 4) nos preguntamos “¿Quién dijo que la investigación debe hacerse de esta forma?”. Para nosotros la investigación en general, y la educativa en particular, es un campo abierto, rizomático, enredado, cambiante, en continuo devenir al compás de la sociedad y de los fenómenos, problemas y situaciones generadas. De ahí la importancia de explicitar nuestros tránsitos y posicionamientos con honestidad para compartir los caminos y horizontes que vamos vislumbrando.

En busca de una investigación otra

En 1995 un conjunto de investigadoras e investigadores de distintas universidades y departamentos con una trayectoria más o menos consolidada de investigación, fuimos reconocidos como grupo sólido de investigación (Esbrina, s.f. a). Algo que nos inquietaba a la mayoría de los componentes era la necesidad de cuestionar las inercias de los discursos y las prácticas de la investigación educativa. La necesidad de trascender la confrontación ‘cuanti/cuali’ en la que en nuestro contexto se situaba la investigación. Buscamos explicitar en nuestros estudios un posicionamiento onto-ético-epistemológico y metodológico. Nuestra forma de estar y concebir el mundo, la naturaleza de la realidad, lo que puede ser conocido y cómo se puede conocer. Nuestra forma de posicionarnos y estudiar

el mundo, de establecer la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido. Nuestra manera de acercarnos a lo que se pretende estudiar, de proceder a descubrir, explorar lo que creemos que puede ser estudiado. Y, sobre todo, nuestra relación ética con los contextos con (más que sobre) los que estudiamos.

Para nosotros, esta perspectiva ha sido fundamental. Mirka Koro-Ljungberg, Diane Yendol-Hoppey, Jason Jude Smith y Sharon B. Hayes, tras revisar un buen número de artículos del campo de la investigación educativa publicaron el artículo “*Epistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects, en Educational Researcher*” (2009). Su principal conclusión fue que mayoría de ellos no explicitaba su fundamentación ontoepistemológica y pasaba a la metodología sin dar cuenta de su noción de conocimiento y el porqué del tipo de metodología elegida.

En el grupo Esbrina, en un constante devenir poblado de estudio, discusión, interacción y práctica investigadora, adoptamos un enfoque construccionista (Holstein y Gubrium, 2013), una preferencia por una investigación narrativa, un posicionamiento en tránsito, que entra en contacto con la experiencia, que mantiene en suspenso la cuestión de los límites, que adopta metodologías naturalistas y cada vez más basadas en las artes, que presta atención a estrategias narrativas no totalitarias y que mantiene una ética de la investigación fundada en relaciones de reciprocidad. Una ética relacional que nos lleva a investigar *con* y no *sobre*, que mueve a no llevar a cabo investigaciones ‘extractivas’, como nosotros decimos de “toma los datos y corre”. Nos planteamos una investigación profundamente educativa. Parafraseando a John Elliot, la investigación educativa ha de ser educativa, ha de aportar nuevas perspectivas y cuestionamientos, a quien la hace, a las personas que participan en ella y a las personas que la lean. De ahí que cuando damos cuenta del proceso y las aportaciones de una investigación no intentemos solo compartir nuestros “hallazgos” sino también nuestras fisuras y derivas para que los lectores también puedan plantearse sus reflexiones, preguntas y conclusiones.

Compartiendo derivas

Uno de los últimos proyectos de investigación llevado a cabo por el grupo Esbrina y Elkarrikertuz (<https://www.elkarrikertuz.es/>), se centró en explorar cómo aprenden los docentes de educación primaria y secundaria en la actualidad

(Esbrina, s.f. b). Para muchos de nosotros fue un auténtico *event* (acontecimiento) (Atkinson, 2017). El proyecto trataba de dar cuenta de cómo el profesorado aprende a partir de evidencias obtenidas en situaciones de grupo, aula, centro y contextos de la vida cotidiana. Al planificar el proyecto habíamos pensado trabajar con un conjunto de docentes seleccionados de forma individual, para elaborar con ellos sus trayectorias de aprendizaje fuera y dentro de la escuela. Mediante métodos artísticos, observaciones en el aula y en el centro, grupos de discusión y relatos biográficos nos proponíamos ampliar nuestra comprensión sobre sus modos, formas, contextos, recursos y maneras de aprender dentro y fuera de su trabajo. Nos planteábamos tener en cuenta los contenidos disciplinares; los referentes pedagógicos; el aprender de los alumnos; las tecnologías, en particular las digitales; las dimensiones culturales y sociales; y los referentes de sí mismos.

Al entrar en contacto con tres de los posibles participantes de enseñanza secundaria, los tres nos propusieron otras opciones. La primera comentó que trabajaba en colaboración con un grupo de su centro y que le parecía sumamente interesante poder realizar este trayecto juntos. Se lo propuso y todos aceptaron (ocho en total). La segunda trabajaba, con otros 11 docentes, en un centro de nueva creación y pensó que les vendría muy bien entrar en este proyecto de forma conjunta. Se lo propuso y todos aceptaron. Con la tercera nos pasó ¡lo mismo!. Era directora de un centro, le propuso al claustro su posible participación como una oportunidad de compartir y aprender en colaboración y, en total, participaron ocho docentes. Otras tres personas de forma individual también formaron parte de la aventura.

Estos acontecimientos convirtieron el proceso en una investigación profundamente educativa que el profesorado participante convirtió en un espacio de formación y de aprendizaje. En este proceso, el equipo de investigación habíamos comenzado a dialogar con la perspectiva postcualitativa (Lather, 2013; Lather y St. Pierre, 2013), que nos estaba permitiendo abrir otras cuestiones y miradas.²

El trabajo con los participantes, a través de una serie de encuentros, plasmado en sus cartografías de aprendizaje, sus narrativas y las conversaciones, junto con la perspectiva postcualitativa nos llevó a plantearos ¿qué nos permite pensar, qué conceptos nos permite hacer emerger el proceso de realización de las cartografías

2 Los movimientos de equipo en este sentido se recogen en la Revista *Educatio Siglo XXI*, 37(2) Jul-Oct (2019): La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa, <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/18231>

que generan los docentes sobre sus tránsitos de aprender dentro y fuera de los centros educativos? Todo ello nos llevó a un viaje hacia lo desconocido, cargado de preguntas, que nos iluminó miradas y nos llevó a cuestionar algunas prácticas investigativas anteriores. A un desplazamiento que nos invitaba no tanto a analizar e interpretar datos y obtener resultados, como a generar conceptos que nos ayudasen a repensar la experiencia de investigar, a poner nombre, a repensar tanto los procesos como sus derivaciones. En suma, algo mucho más complejo que analizar y dialogar con todas las aportaciones del profesorado participante intentando relacionarlas para crear conceptos. En muchos casos relacionados con el ensamblaje, el enredo, el rizoma, la performatividad posthumanista, los nuevos materialismos, la intra-acción (Barad, 1996). Una noción que más allá de la interacción al permitimos “sobrepasar la separación que tiende a realizar la investigación lógico-positivista entre las personas y los objetos del mundo que les rodea, en este caso los contextos de aprendizaje de los docentes, al considerar que están interconectados antes de que la mirada del investigador los separe” (Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2019, p. 115).

Este proyecto nos permitió generar un conjunto de aportaciones como las compartidas en el libro *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020) y las reseñadas en la página web del proyecto (Esbrina, s.f. b).

Construyendo sinergias

La complejidad y extensión de las problemáticas relacionadas con la educación, el tradicional aislamiento de los investigadores de este campo y la fragmentación del conocimiento elaborado (Sancho y Hernández, 1997), nos llevó a impulsar la colaboración entre distintos grupos de investigación de diferentes universidades españolas. (También a establecer puentes con universidades de otros países, en particular de América Latina). De este modo, en el año 2010, aprovechando una convocatoria del Ministerio de Ciencia e Innovación, 11 grupos de otras tantas otras universidades, que ya veníamos colaborando de distintas maneras, creamos la red REUNI+D³, que fue reconocida como red de excelencia (García-Valcárcel *et al.*, 2018; Sancho *et al.*, 2020).

3 Véase Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. <https://reunid.eu/>

A los miembros de REUNI+D nos impulsa y une el intercambio, la construcción conjunta de nuevas miradas sobre la educación y la investigación educativa. Entre las distintas aportaciones, reflejadas en la página web de la red, quisiera destacar la obra colectiva *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (Sancho *et al.*, 2020). En el título evocamos el inevitable movimiento, los caminos siempre abiertos de la investigación educativa y social, y recogemos la invitación del Situacionismo de entregarse a la deriva. Como el desvío de las naves respecto del rumbo establecido, por efecto del viento, del mar o de la corriente, como el lento y continuo desplazamiento de las masas continentales; como la evolución del genoma de una población a lo largo de sucesivas generaciones; como navegar o flotar a merced de la corriente o del viento, de las circunstancias. Esto significa dejarse llevar por las solicitaciones del trayecto y por los encuentros que en él tienen lugar, así como considerar las corrientes constantes, los puntos fijos y los remolinos que hacen difícil el acceso o la salida de ciertas zonas. De ahí que el libro se sitúe en un “devenir” que llama a prestar atención a lo diverso, lo material y lo emergente, además de permitir comenzar la investigación por cualquier lugar, permanecer (por lo menos temporalmente) y no eludir pérdidas e incertidumbres.

El conjunto de autores y autoras que han hecho posible esta obra sitúa las problemáticas contemporáneas de la investigación educativa y social; resitúan el sentido y significado de la “materia” a través de los nuevos materialismos y empirismos; interpelan las miradas androcéntricas observando a los posthumanismos; sitúan la investigación postcualitativa; introducen perspectivas decoloniales en la investigación educativa y social con el fin de cuestionar la hegemonía epistemológica; introducen el giro feminista y el giro inclusivo y se adentran en las epistemologías del *self*; abordan la investigación participativa y colaborativa; la perspectiva sociocultural; la investigación basada en diseño; la etnografía en la era (pos)digital; la investigación basada en las artes; las trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica; la investigación sobre tecnologías educativas más allá de los artefactos; amplían las miradas y los compromisos de la investigación educativa y social con la formación de la ciudadanía; prestan una atención especial a la investigación ética en tiempos de algoritmos y *Big Data*; a la responsabilidad social de la investigación educativa y social y al tema de la divulgación y valoración de la investigación.

Seguir a la búsqueda de una investigación otra

Cuando entendemos que la investigadora o investigador no pueden separarse del aquello que estudia, investigar se convierte en un “lugar” en el que los marcos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos se enredan profundamente en un proceso relacional. Como argumenta Dona Haraway (1988), ni el sujeto investigador ni la metodología preceden a la investigación, sino que ambos se constituyen en y a través de ella. Esta aproximación nos puede dar “dolores de cabeza” e incertidumbre, pero nos aporta mucha luz, nos lleva a plantearnos preguntas que nunca nos habíamos atrevido a proponer con anterioridad. Porque nos vamos construyendo no repitiendo y aplicando las mismas técnicas, sino planteando y desarrollando aquellas que nos permitan explorar los ángulos y espacios menos considerados y hacer emerger nuevas visiones y miradas.

En este sentido, siempre me ha inquietado la investigación basada en cuestionarios, porque tendemos a preguntar aquello que ya sabemos. Pero incluso está técnica de investigación tan extendida y utilizada, puede plantearse de muy distintas formas. Taylor y Bodgan (1998) relatan el caso de un amplio estudio realizado en Estados Unidos para valorar en impacto en las escuelas secundarias de un proyecto de innovación de la enseñanza de las ciencias. El estudio comenzó con un cuestionario y siguió con la implementación de varios estudios de caso en profundidad. Cuando terminaron los estudios de caso se dieron cuenta de que se habían equivocado. Primero tenían que haber hecho los estudios de caso para ver qué era lo que sucedía en los centros, cuál era la realidad y la complejidad de la cultura de los centros y después tenían que haber hecho los cuestionarios. Una evidencia más de que el tema no son los datos cuantitativos o cualitativos, sino la perspectiva de investigación. Pero lo más difícil de transformar son nuestros marcos de pensamiento y sobre todo, encontrar las condiciones intelectuales, afectivas y académicas para atrevernos a ‘transgredir’ las pautas instituidas y siempre basadas en relaciones de poder y conseguir encontrar una voz propia.

No suele resultar ni personal ni académicamente fácil atreverse a transitar como doctorandos como dice haberlo hecho Alecia Jackson (2017, p. 670).

When I look back on my dissertation proposal, there is no plan to collect data other than showing up a particular high school at the start of the day to follow girls around (with their consent) as they lived their school lives.

I wanted to see what would happen to let things unfold in the absence of planned method: no interview protocols, no observational goals, no identified data sources.

En mi caso, como he señalado, sin acabar de ser capaz de situar mis marcos de pensamiento, unos años antes de mi tesis doctoral, pude hacer algo parecido en un estudio etnográfico, al cual me he referido anteriormente. Como una etnógrafa aprendiz escuchaba conversaciones, observaba situaciones, planteaba entrevistas..., sin preconcepciones, situando lo que iba emergiendo, lo que nos inquietaba a los distintos miembros de la comunidad educativa.

Desconocía la importancia del anuncio “post” de la necesidad de una ruptura radical con los supuestos humanistas, modernistas, imperialistas, representacionales, objetivistas, racionalistas, epistemológicos, ontológicos y metodológicos del pensamiento y la práctica de la Ilustración occidental (St. Pierre, 2011). Aunque mi mirada sobre el pensamiento de la Ilustración y la posición de sus autores pueda diferir de la de las colegas estadounidenses. Las posiciones “post” critican el binarismo de Descartes, mientras yo me pregunto si en un momento de pensamiento hegemónico cristiano-católico, alguien se podía atrever a cuestionar la separación del cuerpo y el alma. Pensemos en el caso de Miguel Servet (1511-1553) que fue condenado a morir en la guerra por evidenciar y argumentar que la sangre circulaba por el cuerpo. De ahí la importancia de conocer dónde se producen los marcos de pensamiento, cuál es su genealogía, dónde se sitúan las relaciones de poder, a quién favorecen y a quién incomodan y, sobre todo, hasta qué punto nos impiden seguir aprendiendo y nos sitúan en una inercia estéril.

En estos momentos considerar como propone lo “post”, con los nuevos materialismos, empirismos y el descentramiento de ‘lo humano’, permite pensar que todo está interrelacionado, todo está interconectado, que caemos en un gran reduccionismo dejando de considerar los elementos de forma interconectada, sin tener en cuenta que todo nos afecta y es afectado por nosotros. Fenómenos contemporáneos como la pandemia de la COVID-19 o la guerra de Rusia contra Ucrania (quizás contra el mundo) son evidencias de cómo dependemos unos de otros. Porque lo humano, lo no humano y lo material se articulan en un mismo plano de relación, resulta fundamental pensar cada uno de estos elementos de forma (inter)conectada, donde su existencia y ejecución no son posibles de concebir de forma independiente al ensamblaje en el que se producen.

Este posicionamiento conlleva la necesidad de repensar una serie de nociones como la entrevista y su uso que tradicionalmente sitúa al otro como un portador de respuestas; como “recoger datos” que tiende a situar a quien investiga en una posición pasiva, “recolectora” como si no tuviera que construir nada durante este proceso; como “voz” humanista y descarnada que solo existe cuando “la da” el que investiga; como “datos / evidencias” concebidas como algo preexistente que está allá afuera, esperando a ser “cosechado”, porque como argumenta Hickey-Moody (2019, p. 5) “creamos los datos que recogemos”; como “contexto/enmarque” para considerar sus dimensiones e “intra-acciones”; como sujeto desde las aportaciones de la Ontología Plana (DeLanda, 2002; Foucault, 1970; Deleuze y Guattari, 1980, 1987; Derrida 1976, 1978).

También nos invita a repensar nuestro papel como investigadores, ya que la investigación tradicional tiende a considerar la pregunta como un lugar de llegada y no como una apertura a espacios desconocidos en los que pueden surgir nuevas dudas e interrogantes. Algo que también cuestiona el ‘interpretativismo’ de los “datos” y las posturas “metodolátricas”.

A lo que nos invita una investigación otra es a acercarnos a los fenómenos desde su complejidad, amplitud y profundidad. A mirar-los y mirar-nos en el entramado de intra-acciones que nos configuran. A dejar de entender la codificación y el análisis de evidencias como una reducción de datos. A entenderlos como una posibilidad para expandir y pensar la información circundante como un *enactment* (actuación) o *entanglement* (enredo) entre el investigador-datos-participantes-teoría-análisis, que actúa como una sola articulación de carácter performativo. Para Gilles Deleuze, es una invitación a desterritorializar la investigación, a tomar un territorio y marcarlo de forma diferente a como lo hemos encontrado.

Todo ello, “Los métodos se gastan, los encantos se desvanecen. Surgen nuevos problemas y requieren nuevos métodos. La realidad se modifica; para representarla, debe cambiar el modo de descripción” (Brecht, 1984, p. 238).

Un pensamiento y un posicionamiento que circula en distintos ámbitos de conocimiento. Desde el campo de la física, Brian Greene (2006) argumenta que todo es la misma realidad, incluso explicada en capas distintas desde distintos ángulos: partículas para los físicos; moléculas para los químicos; neuronas para los neurocientíficos; palabras para los poetas... A lo que nosotros podríamos añadir, relaciones, acciones, afectos, efectos.... para la educación.

Referencias

- Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Traficantes de Sueños.
- Atkinson, D. (2017). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Springer.
- Ball, S. (1980). *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge University Press.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway. Realism and Social Constructivism without Contradiction. En Lynn, N. y Nelson, J. *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161-194). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Barker, R. (1968) *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford University Press.
- Barker, R., y Gump, P. (1963). *Big school, small school*. Stanford University Press.
- Barker, R., y Wright, H. (1966). *One boy's day; a specimen record of behavior*. Archon Books.
- Brecht, B. (1984). *El compromiso en arte y literatura*. Península.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bryant, L. R. (2011). *The democracy of objects*. Open Humanities Press.
- Butzbach, M., y Sancho, J. M. (1985). Informática educativa y formación permanente del profesorado: Un proyecto en desarrollo en Cataluña. En A. Peiffer y J. Galván (eds.). *Informática y Escuela* (pp. 249-254). Fundesco.
- Delanda, M. (2002). *Intensive science and Virtual Philosophy*. Continuum.
- Deleuze G. y Guattari F. (2000/1972). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Continuum.
- Deleuze, G., y Guattari, P. F. (1980). *Mil mesetas*. Capitalismo y esquizofrenia. Pre textos.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. The John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Routledge and Kegan Paul.
- Elkarrikertuz (2020). Trayectorias de aprendizajes de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. TRAY-AP. 2020/2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022. <https://www.elkarrikertuz.es/eu/trayectorias-de-aprendizajes-de-jovenes-universitarios-concepciones-estrategias-tecnologias-y-contextos-tray-ap-2020-2023/>
- Esbrina (s.f.a). Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos. <https://esbrina.eu/es/inicio/>
- Esbrina (s.f.b). APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social. Ministerio de Economía y Competitividad / EDU2015-70912-C2-1-R. <https://esbrina.eu/portfolio/apren-do-como-aprenden-los-docentes-implicaciones-educativas-y-retos-para-afrontar-el-cambio-social-2/>
- Foucault, M. (1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage.

- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits: Tome III*. Gallimard.
- García-Valcárcel, A., González, L. M., Basilotta, V., y Martín del Pozo, M. (2018). REUNI+ D: una red universitaria para la construcción colaborativa de conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20605>
- Gee, H. (2021). *A (Very) Short History of Life on Earth*. St. Martin's Press.
- Geerts, E. (2016). Ethico-onto-epistem-ology . New Materialism: How Matter comes to matter. *Almanac*. <https://newmaterialism.eu/almanac/e/ethico-onto-epistem-ology.html>
- Greene, B. (2006). *El universo elegante. Supercuerdas, dimensiones ocultas y la búsqueda de una teoría definitiva*. Crítica.
- Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2020). ¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1985). *Interacción ambiental en el parvulario*. 2ª edición. Edicions Universitat Barcelona. <https://n9.cl/kgwin>
- Hickey-Moody, A. (2019). *Deleuze and Masculinities*. Palgrave MacMillan
- Holstein, J. A., y Gubrium, J. F. (eds.). (2013). *Handbook of constructionist research*. Guilford Publications.
- Jackson, A. (2017). Thinking Without Method. *SAGE*, 23(9), 666-674.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. Peter Lang.
- Koro-Ljungberg, C. M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J., y Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645.
- Lather, P., y St. Pierre, E- A (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría actor-red*. Manantial.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research*. Bloomsbury.
- Polanco, A. (2018). Isaac Newton, el alquimista que caminó sobre los hombros de gigantes. *Punto Crítico*. <https://puncrocritico.com/ausajpuncrocritico/2022/09/21/isaac-newton-el-alquimista-que-camino-sobre-los-hombros-de-gigantes-2/>

- Ruiz, E. (24 de agosto de 2023). Carta de Albert Camus a su maestro. Su agradecimiento tras el Nobel. Un homenaje a la enseñanza. Estandarte. https://www.estandarte.com/noticias/autores/carta-de-albert-camus-a-su-maestro_2142.html
- Sancho, J. M. (1987). *Entre pasillos y clases*. Sendai y Ministerio de Educación y Ciencia. <https://cutt.ly/jPXDLy6>
- Sancho-Gil, J. M., y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37, 115-140.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (2010). Education Studies in Spain: Insights, Issues, and Failures. En D. K. Sharpes (ed.), *Handbook on International Studies in Education* (pp. 201-217). Information Age Publishing.
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F. (eds.). *Becoming Educational Ethnographer. The Challenges and Opportunities of Undertaking Research*. Routledge.
- Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 1(1), 12-20. <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v41n1/1981-2582-reveduc-41-01-12.pdf>
- Sancho, J. M., Hernández, F., González, T., Gewerc, A., y Hernández, V. (2022). Las redes universitarias de investigación como espacios de colaboración y capital social. El Caso de REUNI+D. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 30(91). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7084/2858/33005>
- Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J. I., y Ocaña, A. (coords.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro, S. L.
- St. Pierre, E. (2011). Post Qualitative Research. The Critique and Coming After. In N. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.). (p. 611-625). SAGE Publications Inc.
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., y Mazzei, L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. https://www.researchgate.net/publication/299345719_New_Empiricisms_and_New_Materialisms_Conditions_for_New_Inquiry
- Taylor, S. J., y R. Bodgan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

RENOVACIÓN TEÓRICA, REDES INTELECTUALES Y PENSAMIENTO SOCIO-EDUCATIVO LATINOAMERICANO EN LAS DÉCADAS DE LOS SETENTA Y OCHENTA

Claudio Suasnábar

Resumen

Esta comunicación focaliza su interés en el proceso de renovación teórica del pensamiento socio-educativo latinoamericano operado en las décadas de los setenta y ochenta, tomando como referentes empíricos: 1) los debates dentro de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y su revisión crítica de la noción de desarrollo, 2) el Proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina” (DEALC) y sus aportes conceptuales, y 3) el “laboratorio de ideas” generado por el exilio latinoamericano en México que congregó un destacado grupo de especialistas e investigadores en educación de la región. El trabajo profundiza una línea de investigación iniciada hace unos cuantos años que cruza y articula distintos campos de estudio como la historia reciente y la historia intelectual. Asimismo, el trabajo propone discutir tres núcleos de preocupaciones teóricas-metodológicas: el “giro espacial”, el “giro material” y la noción redes intelectuales, y las relaciones entre centros y periferias en circulación del conocimiento en ciencias sociales.

Palabras clave: teoría educativa, redes intelectuales, historia reciente de la educación, pensamiento latinoamericano, América Latina.

Introducción

En las últimas dos décadas la historia de la educación en América Latina ha incorporado nuevos temas y objetos de estudio a partir de la renovación de enfoques que aportan la historia cultural, la historia intelectual, la historia conectada y la historia transnacional, entre otros campos y enfoques. Así, las miradas sobre el pasado educacional se amplían y complejizan desde estas perspectivas que analizan

los fenómenos educativos en el contexto de circulación, recepción y apropiación de ideas, prácticas y modelos en el marco de procesos que cruzan distintos territorios y escalas de análisis entre lo nacional-local, lo regional y global-transnacional.

En este sentido, la presentación focaliza su interés en el proceso de renovación teórica del pensamiento socio-educativo latinoamericano operado en las décadas de los setenta y ochenta, tomando como referentes empíricos: 1) los debates dentro de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y su revisión crítica de la noción de desarrollo, 2) el Proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina” (DEALC/UNESCO-CEPAL-PNUD) y sus aportes conceptuales, y 3) el “laboratorio de ideas” generado por el exilio latinoamericano en México que congregó un destacado grupo de especialistas e investigadores en educación de la región.

Esta comunicación –que profundiza una línea de investigación iniciada hace unos cuantos años–,¹ cruza y articula distintos campos de estudio como la historia reciente por sus coordenadas temporales y la historia intelectual por su interés en la producción y circulación de ideas, así como también por el lugar de los productores de conocimiento educacional en dichos procesos. Con todo, si bien este texto se inscribe en los debates y problemáticas de los campos mencionados, nuestra propuesta apunta a discutir “por elevación” tres núcleos de preocupaciones teóricas-metodológicas que –desde nuestro punto de vista– atraviesan con mayor o menor intensidad la agenda de investigación de la historia de la educación en la región.

Nos referimos en primer lugar, al llamado “giro espacial” que introducen la historia transnacional, historia global, historias conectadas o cruzadas, en segundo lugar, a la renovación de enfoques que introduce la historia intelectual, la noción “redes intelectuales” y el “giro material” y, en tercer lugar, una preocupación más amplia que engloba las ciencias sociales que remite al lugar de América Latina frente al *mainstream* científico, o más concretamente a las relaciones entre centros y periferias en circulación del conocimiento en ciencias sociales. Estos tres núcleos de preocupaciones teóricas-metodológicas que brevemente comentaremos a continuación (y retomaremos al final), nos parece que puede ser de interés para iniciar un diálogo e intercambio con colegas que investigan otros objetos de estudios.

1 En este trabajo se retoman y profundizan cuestiones analizadas en Suasnábar, C. (2004, 2010, 2014 y 2016).

Como señalamos más arriba, una de las líneas de renovación de la historiografía educativa la constituye el llamado “giro espacial” que introducen la historia transnacional, historia global, historias conectadas o cruzadas (Bernard, 2015; D’Assunção Barrios, 2019). Al respecto, son precursores los estudios sobre la difusión mundial de la escuela Lancasteriana desde mediados del siglo XIX encarados por Marcelo Caruso y Eugenia Roldan (2005), entre otros, y las investigaciones de Diana Vidal (2020) sobre la internacionalización del movimiento de la Escuela Nueva y en particular de su desarrollo en América Latina en las primeras décadas del siglo XX. Ambas líneas de investigación si bien ponen en juego diferentes marcos conceptuales, coinciden en repensar y reformular las narrativas historiográficas ancladas en cierto “nacionalismo metodológico” como lo denomina Martín Lawn (2014) que obtura analizar estos procesos de “difusión”, “convergencia” o “divergencia” de ideas, experiencias y modelos desde una perspectiva de historia transnacional.

En buena medida, este es el caso de las investigaciones sobre el campo disciplinar de la educación (campo académico-universitario) en América Latina que no ha podido escapar al recorte nacional para analizar los procesos de conformación, expansión e institucionalización del campo educativo. Una breve e incompleta revisión de la producción académica en México, Brasil, Colombia, Chile y Argentina, no solo confirma este sesgo sino también revela las diferentes problemáticas y dimensiones analizadas. Así, en México se destacan las investigaciones sobre la conformación de la pedagogía en la universidad, los orígenes de institucionalización de la investigación educativa hasta la evolución reciente (Ducoing, 1990; Gutiérrez Serrano, 1999; Weiss, 2003 y Martínez Rizo, 2004; entre otros). En Brasil son numerosos los trabajos que focalizan en la figura de Anísio Teixeira y el surgimiento del campo pedagógico brasileiro, como también la indagación sobre el papel del posgrado en la conformación reciente del campo de investigación educativa (Warde, 1990; Walescka y Brandao, 1997 y Brandao, 1999, entre otros). Mientras en Colombia los estudios se orientan, por un lado, hacia la historia de la pedagogía ligada a la formación del magisterio, y por otro, desde una mirada más estructural, hacia la configuración del campo en épocas más recientes (Saldarriaga, 2003 y Díaz, 1993). Y en Chile la producción académica sobre la historia del campo puede encontrarse en estudios centrados en el origen y desarrollo del Ministerio de Educación, en la trayectoria de algunas instituciones de investi-

gación y en trabajos más panorámicos de la historia de la investigación educativa en la región (García Huidobro, 1988; Núñez, 1997 y 2001). Por su parte, en Argentina convergen estudios de corte ensayístico sobre los orígenes de la investigación educativa y estudios históricos que focalizan en distintos periodos en la conformación del campo (Southwell, 2003; y Suasnábar y Palamidessi, 2006; entre otros).

Una segunda línea de renovación de la historiografía educativa en la región lo constituye la historia intelectual que, si bien al principio se concentró en la problemática recurrente del vínculo entre intelectuales y política, esta mirada –enriquecida por los debates sobre retorno del Estado– se desplazó hacia una nueva conceptualización más amplia como la de “élites culturales” que remiten a los creadores, difusores y mediadores culturales (Sirinelli, 1999), y a la noción de “élites estatales o gubernamentales” para aludir a los funcionarios burocráticos encargados de producir, transmitir y aplicar aquellos saberes expertos que son constitutivos de la conformación del Estado, y a la vez, resultado de dicho proceso (Wagner, Weiss, Wittrock y Wollman, 1999).

Como parte de esta renovación, la noción de redes intelectuales constituye un recurso heurístico relevante para comprender no solo los procesos de difusión, circulación y apropiación de ideas a escalas nacionales y transnacionales (Charle, Schriewer y Wagner, 2006) sino también para explorar los debates y controversias entre distintas formaciones de un campo intelectual. Así, una red intelectual puede ser definida como un conjunto de personas ocupadas en la difusión y producción del conocimiento que mantienen comunicación en razón de su actividad profesional a lo largo de los años (Devés-Valdés, 2007). El Cuadro 1 que incorporamos al final procura dar cuenta de las distintas redes intelectuales, ámbitos instituciones (CEPAL, Proyecto DEALC y Exilio México) y las fuentes documentales que utilizaremos en nuestro análisis.

Las revistas por su parte resultan fuentes privilegiadas para el estudio de las formas de sociabilidad de grupos (agrupamientos) de individuos y sus modos de funcionamiento. Entre sus rasgos característicos según Jaqueline Pluet-Despatin (1992) es que constituyen un punto de encuentro de itinerarios individuales y trayectorias sociales, marca grados de institucionalización de ciertas corrientes o movimientos dentro de un campo y muchas veces se vuelven ámbitos de experimentación, entre otros. Si bien las revistas comparten con la prensa esa voluntad

de construir opinión, las formas en que esta intencionalidad se expresa asumen diferentes modalidades en cada una. Así, mientras los diarios intentan formar opinión a través de la transmisión de información, el objetivo de las revistas está puesto centralmente en debatir y confrontar ideas.

En nuestro caso, el estudio de las revistas académicas (y de las publicaciones periódicas como la Revista de la CEPAL que analizaremos) nos posibilitan analizar no solo los procesos de producción intelectual, las tomas de posición y sociabilidad de dichos grupos, sino también seguir la evolución de movimientos, tendencias político-culturales y/o de organizaciones formalmente estructuradas (universidades, sindicatos, ministerios).

El tercer núcleo de preocupaciones teóricas-metodológicas refiere la relación entre centro y periferia en la circulación del conocimiento en ciencias sociales, la cual –a diferencia de las anteriores–, se inscribe en el actual debate político y científico respecto del lugar de la región y su producción científica en el marco de un sistema académico mundial.

Así, la dominación global de los países angloparlantes (y dentro de ellos particularmente Estados Unidos) en la difusión y comunicación de la producción científica ha instalado un controvertido debate entre el carácter hegemónico de estos procesos de internacionalización y los recientes desarrollos en el campo de la sociología del conocimiento de los llamados estudios de “indigenización” que ponen el acento en la “apropiación creativa” de las ideas difundidas globalmente que se opera en el contacto con las tradiciones académicas nacionales (Sinha, 1993). Desde esta perspectiva los procesos de transferencia de ideas a través de las fronteras no se realizan en un espacio vacío sino por el contrario, la recepción es en sí mismo un proceso productivo que supera la mera copia y se revela como reapropiación e hibridación de dicho *corpus* de ideas.

Por otra parte, la noción de “dependencia académica” formulada por Syed Farid Alatas (2003) retoma de la tradición dependientista latinoamericana el esquema centro-periferia para señalar en el campo de las ciencias sociales la polarización entre el “imperialismo académico” de un selecto grupo de países que no solo controlan los mecanismos de difusión sino también definen las agendas “legítimas” de investigación; y las “sociedades intelectualmente dependientes” que se manifiestan en el escaso peso en la producción global y su limitada capacidad para generar visiones y teorías alternativas. Esta división internacional del trabajo

académico estaría con base en otros fenómenos como el *brain drain*, la dependencia de las ayudas externas y en el sentimiento de inferioridad intelectual frente a las potencias académicas mundiales.

En diálogo crítico con estas conceptualizaciones, otros trabajos prestan mayor atención a las tensiones y contradicciones entre autonomía y dependencia académica en los procesos de internacionalización. En esta línea de indagación se ubica el estudio de los procesos de “regionalización” como el desarrollado por Fernanda Beigel que analiza el caso de las ciencias sociales latinoamericanas en las décadas del cincuenta y sesenta (2010).

Planteado de esta manera, esta comunicación presenta los trazos gruesos del proceso de renovación teórica del pensamiento socio-educativo latinoamericano operado en las décadas de los setenta y ochenta. El texto se organiza de la siguiente forma: la primera sección analiza los debates dentro de la Revista de la CEPAL y su revisión crítica de la noción de desarrollo; la segunda sección profundiza en los aportes de Germán Rama y su formulación de “estilos de desarrollo” en educación; la tercera sección se concentra en el Proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina” (DEALC) y sus innovaciones conceptuales; mientras que la cuarta explora la producción intelectual de un destacado grupo de intelectuales e investigadores en educación de la región, exilados en México. Hacia el final y recuperando las preocupaciones teórico-metodológicas antes enunciadas, se presentan a modo de cierre algunas reflexiones y líneas de indagación para futuras investigaciones.

La revisión crítica de la CEPAL: del desarrollismo a los “estilos de desarrollo”

La década del cincuenta hasta inicios de los sesenta fueron los “años dorados” de la CEPAL donde ese universo de ideas y propuestas que hoy conocemos como “desarrollismo” expresaba aquella mirada optimista respecto de las posibilidades de cambio social en la región. Sin modificar sustancialmente el tono de estos discursos, la CEPAL de la década del sesenta se transformaría en una suerte de foro de discusión y crítica de los procesos políticos de desarrollo en curso.

Así, los primeros años de esta década marcaría para la CEPAL la entrada en una nueva etapa cuyo rasgo más importante será la pérdida de aquella capacidad de influir y generar debate que tanto la había caracterizado en las décadas precedentes. Diferentes factores están en la base de este momento de eclipse de las ideas

cepalianas, por un lado, la crisis petrolera de 1973 y la recesión mundial que la acompañaría se manifestó en América Latina a través de políticas de endeudamiento externo, lo cual tuvo como contrapartida en algunos países el aumento del endeudamiento inicial, y en otros una forma de estabilizar las economías golpeadas por la crisis. Estos cambios en la economía mundial se darían en paralelo a la gradual declinación del keynesianismo, y con ello, también la decadencia de las teorías del desarrollo. Este cambio en el clima de ideas se manifestaría en la rápida aparición de la nueva ortodoxia neo-liberal que sería adoptada casi sin reservas en los países del cono sur. Así, la conjunción de “crisis económica” y “crisis en las ideas” dejarían a la CEPAL marginada por casi una década del debate político y económico.

La irrupción de las dictaduras militares y el nuevo clima intelectual supondría un proceso de revisión crítica de las perspectivas teóricas y la experiencia política de las décadas precedentes. En el caso de la CEPAL este movimiento se expresaría como una discusión alrededor de la propia idea de desarrollo, y más profundamente, en la revisión crítica de las propias prácticas y propuestas que la institución había difundido con tanto entusiasmo en los años precedentes. Como veremos, será aquella mirada sesgada por la economía y la racionalidad lineal de los procesos de desarrollo, el objeto de las críticas como también la conciencia del fracaso de las experiencias de planeamiento que para ese momento ya no cabían dudas al respecto. Dichos debates marcaran, por una parte, un desplazamiento de la idea de desarrollo a la noción de “estilos de desarrollo”, y por otro, un cambio en el campo problemático que se expresará en la introducción de nuevos conceptos provenientes de la sociología y la ciencia política.

En este sentido, revisar los diferentes números de la Revista de la CEPAL creada en 1976 resulta un mirador privilegiado para reconstruir aquellos dilemas sobre el desarrollo, y más aún para explorar la generación de la idea de “estilos de desarrollo”. Asimismo, estos debates expresan esa particular “autonomía” de la CEPAL y su capacidad para congregar intelectuales de diferentes orientaciones bajo un mismo “paraguas” institucional, que se expresará en las intervenciones críticas de estos mismos intelectuales cuando no estaban involucrados en la redacción de textos oficiales.

Lamentablemente no tenemos espacio para profundizar en las posiciones de cada uno de los intelectuales y por ello nos concentraremos en los aportes de

Jorge Graciarena, por entonces director Adjunto de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, quién a través de sus intervenciones no solamente avanzaría en una primera respuesta a estas interrogantes sino también, al introducir la perspectiva socio-política, marcaría un punto de ruptura respecto del paradigma economicista. Si bien en el artículo de Graciarena (1976) que comentaremos persisten elementos conceptuales de la visión cepaliana (de ahí el sugerente subtítulo de “una perspectiva heterodoxa”), lo cierto es que la discusión conceptual respecto de la relación entre poder y desarrollo indudablemente conllevará un cambio en la problemática desplazando la centralidad de la economía por la política.

El primer paso en esta operación de crítica teórica será señalar que la reacción frente el predominio del pensamiento del desarrollo fundado en presupuestos exclusivamente económicos no solo expresa el fracaso de la forma lineal de entender estos procesos sino también es una reacción frente a la segmentación disciplinaria. De tal forma, la ambigüedad o indefinición conceptual que arrastra la idea de desarrollo se asienta en las limitaciones teóricas de la economía neoclásica que, al construir la separación entre esfera económica y Estado (visualizado como una entidad autónoma), omite del análisis las relaciones del poder y sistemas de dominación. Ciertamente, estas críticas no eran nuevas pero la forma en que la CEPAL procesó estos cuestionamientos –nos señala Graciarena– se manifestó en un segundo movimiento que consistió en la incorporación de la dimensión del poder del Estado, pero en un sentido limitado como fuente generadora de políticas de crecimiento económico, desplazándose así el problema a la identificación de los llamados “agentes del desarrollo” y a la viabilidad para llevar adelante los objetivos y metas del desarrollo. Detrás de esta conceptualización estará la preocupación de buena parte de las ciencias sociales latinoamericanas por encontrar “los empresarios schumpeterianos”, “las clases medias”, “la burguesía nacional”, la “élite hegemónica” o la “tecnocracia modernizante” como aquellos agentes del desarrollo.

En cierta forma, este “enfoque accionista” (Graciarena, 1976, p. 182) que introduce este segundo movimiento teórico de la CEPAL es aquel que al incorporar la noción de estilos de desarrollo no solamente toma distancia de la concepción lineal sino permite a Graciarena sumar la dimensión del conflicto como parte de la analítica del desarrollo. Desde esta perspectiva, planteará que:

(...) la estabilidad y continuidad de un estilo no es mucho más que la neutralización, postergación o superación de sus crisis y conflictos fundamentales. *Desde una perspectiva dinámica e integradora un estilo de desarrollo es, por lo tanto, un proceso dialéctico entre relaciones de poder y conflicto entre grupos y clases sociales, que derivan de las formas dominantes de acumulación de capital, de la estructura y tendencias de distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa, así como de los valores e ideologías* [las cursivas son del autor] (p. 189).

Al acentuar el carácter histórico y situacional de los estilos de desarrollo, la definición de Graciarena también carga contra el determinismo economicista por cuanto plantea que siempre un estilo es una “alternativa” entre varias posibles, y las opciones y posibilidades se fundan siempre en una voluntad política (Graciarena, 1976, p. 187). Por ello, “lo que hace viable a una cualesquiera de ellas [las opciones posibles] es la emergencia de una clase o coalición hegemónica (...) *De ahí la centralidad estratégica del conflicto como atributo de un estilo*” (las cursivas son del autor) (p. 187). Sin ser una consecuencia directa de esta conceptualización, la reformulación de la planificación como herramienta privilegiada es claramente perceptible en los trabajos que por los mismos años elaborará Carlos Matus y que no casualmente titulará “Planificación, libertad y conflicto”.

No está demás señalar que estos desplazamientos conceptuales y cambios de problemáticas están fuertemente influenciados por aquella sensación de perplejidad respecto de los magros resultados de las experiencias impulsadas por la CEPAL como también por el giro de los acontecimientos políticos que, con la irrupción de las dictaduras militares, comienzan a minar aquel círculo virtuoso que ligaba desarrollo y modernización con la democracia política. Pero quizás más preocupante que estas percepciones fue la toma de conciencia respecto de los nuevos (y no esperados) vínculos entre tecnocracia y autoritarismo que ya evidenciaban los procesos de modernización autoritaria en Brasil y que bajo una orientación neoliberal comenzaban a desarrollarse en los países del cono sur. En este sentido, la reflexión de Graciarena que pone el acento en la centralidad del conflicto llega en una coyuntura donde precisamente las formas de resolución de ese conflicto se orientan hacia el cierre autoritario como mecanismo de represión de las demandas sociales y políticas.

Germán Rama: de la noción de “desarrollo” a los “estilos de desarrollo” en educación

Si bien el proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe” (DEALC) se inicia en 1975, las críticas y disconformidades con la propuesta desarrollista y la planificación educativa ya estaban presentes a comienzos de la década, tal como reseñamos en los debates político-intelectuales de la Revista de la CEPAL. En este sentido, no es casual que la primera formulación “programática” de lo que posteriormente desarrollará el proyecto DEALC haya sido elaborada por Germán Rama (quien posteriormente sería su coordinador), en un documento borrador editado por la CEPAL en 1974 bajo el título de “Educación, imágenes y estilos de desarrollo” (Rama, 1976).

Germán Rama claramente se inscribe en aquella generación de intelectuales latinoamericanos que ejercieron gran influencia en las décadas de los sesenta y setenta. Hijo de inmigrantes españoles que accedieron a la educación pública en el contexto de esa versión uruguaya de la socialdemocracia que fue el periodo batllista de los años 30, su trayectoria intelectual (como la de su hermano el crítico literario Ángel Rama) nos aproxima a ciertos rasgos comunes al carácter plebeyo de la intelectualidad argentina. Formado como profesor de historia en el Instituto de Profesores Artigas, trabaja en escuelas secundarias en Montevideo para luego iniciarse en la investigación en la universidad en el Instituto de Ciencias Sociales y en la docencia como profesor adjunto en la cátedra de Sociología a cargo del Dr. Aldo Solari. En 1966 viaja a Francia donde realiza estudios de sociología con Alain Touraine, quizás el gran maestro de aquella generación con quién también estudiarían Fernando Henrique Cardoso, Manuel Antonio Garretón, entre muchos otros.

El punto de partida que señala Rama es precisamente la forma esquemática y limitada en que fue analizada la relación entre educación y desarrollo, las cuales oscilaron, por un lado, en un tipo de pensamiento sobre la educación marcado por las “orientaciones pedagogistas” centrada en “los ideales sobre el papel de la educación”, y por otro, de las visiones “economicistas” que, centradas en la vinculación entre la educación y la sociedad global, ven a la primera solo en un aspecto específico como es la formación de recursos humanos al influjo de las corrientes del planeamiento educacional.

En este sentido, el aporte conceptual de Rama fue introducir la idea de “estilos de desarrollo educativo” que abre esta problemática al carácter contradictorio de las funciones sociales que cumplen los sistemas educativos. Es por ello que apunta críticamente contra la ingenuidad de las visiones pedagógicas como también de toda la literatura tecnocrática que “eludió abordar la educación como expresión de estructuras de poder y manifestación de ciertos estilos de desarrollo que solo permiten determinados y limitados procesos de cambio” (1976, p. 4). Aunque el argumento inicial recalca en un viejo tópico de la sociología del desarrollo como es el problema del “cambio social”, el esfuerzo de Rama por ejemplificar el papel de la educación en los modelos capitalista y socialista como también en los países no centrales que han experimentado procesos de crecimiento económico, lo lleva a profundizar más que en la noción de estilo de desarrollo, en la dinámica societal que se opera en las relaciones entre sistema educativo y los intereses que portan los diferentes grupos sociales. El argumento de Rama es que:

El papel de la educación en el desarrollo depende del estilo de este, y por consiguiente hay tantos proyectos de desarrollo educativo como proyectos de sociedades a construir. En toda sociedad hay grupos en conflicto, unos con más poder que otros, que tienen una imagen societal, entendiendo como tal una imagen global de la sociedad a construir, que para los grupos más conscientes de su papel en el proceso puede ser integrado y coherente. De manera explícita o implícita esos grupos tratan de que la educación se ajuste a ese proyecto de sociedad, aunque no siempre pueda alcanzarse ese objetivo, ya que en los sistemas sociales no hay una coherencia perfecta entre las diversas partes que los componen (Rama, 1976, p. 13).

Aunque la idea de “imagen societal” es utilizada para expresar los proyectos de sociedad en pugna que impulsan los diferentes sectores sociales, no puede dejar de revelar la fuerte influencia de los supuestos subyacentes de la sociología funcionalista que se asientan en los pares antinómicos de ajuste o conflicto, de funcionalidad o disfuncionalidad, de las partes de un sistema, y especialmente de la idea de etapas dentro del proceso de cambio social.

El proyecto DEALC y la emergencia del paradigma “educación y sociedad”

Germán Rama tendrá a su cargo la coordinación del proyecto DEALC, el cual como hemos señalado, marca la continuidad del proceso de revisión conceptual de la CEPAL y se prolonga en la noción de estilos de desarrollo en educación. Rama convoca como miembros del equipo inicial a un pequeño núcleo de investigadores y especialistas en la educación con trayectorias diferentes como Juan Carlos Tedesco y Susana Fiorito provenientes del ámbito universitario, o Carlos Borsotti y Norberto Fernández Lamarra que habían participado en las experiencias de planeamiento educativo. El primero de ellos colaborando en Chile con los equipos técnicos de la Unidad Popular de Salvador Allende, mientras que el segundo trabajó en la elaboración del informe CONADE Sector Educación en Argentina. La sede del proyecto estaría en Buenos Aires y a lo largo de los seis años de actividad nuclearia –a través de trabajos de consultoría– a un espectro amplio de especialistas e investigadores de la región que producirán numerosos informes sobre la situación y problemáticas de distintos casos nacionales. Medida en números la producción académica del proyecto fue realmente notable con 26 títulos de la Serie Documentos, 17 títulos en la Serie Fichas, 4 Informes Finales que sintetizaron los distintos avances del proyecto y 8 libros publicados por editoriales comerciales.

Al igual que los intelectuales exilados en México que luego analizaremos, el proyecto DEALC se convertiría en otro “laboratorio de ideas” desde donde se generaron nuevas problemáticas sobre los sistemas educativos latinoamericanos, así como conceptos y categorías para su análisis que, en conjunto, expresan otra de las líneas por donde transitó la renovación del pensamiento socio-educativo. Así, la revisión crítica de las limitaciones y contradicciones de las relaciones entre desarrollo y educación, y particularmente, del fracaso de las experiencias de planeamiento educativo constituyen los puntos principales en que se apoyará la nueva noción de “estilos de desarrollo educativo” cuyo núcleo principal será precisamente la función central de la educación en la distribución del poder y la legitimación social en las sociedades latinoamericanas. Desde esta perspectiva, la labor intelectual que emprendería este grupo de investigadores y especialistas se concentraría en un primer momento en una serie de investigación que, si bien desde el punto de vista conceptual se mantendrían fieles al modelo abstracto de

los “estilos de desarrollo”, sus interrogantes se orientarían básicamente al estudio de las “anomalías” y los “desajustes” que ese mismo instrumental conceptual ya no podía explicar, a la luz del contradictorio y paradójal desarrollo de los sistemas educativos.

La recuperación de la “dimensión política” como clave analítica marcará un punto de pasaje hacia otro tipo de las explicaciones cuyo centro estará puesto en la cuestión de la relación entre democracia y educación, movimiento que, a su vez, desplazaría la mirada estructural hacia el estudio de las dinámicas internas del sistema educativo que no sería otra cosa, que el problema de la función de la escuela en la transmisión y distribución de conocimiento. Nuevamente será Germán Rama, quién introduzca esta problemática a través de un documento que se publicará en 1978 como ficha del proyecto bajo el título de *Educación y democracia* (Rama, 1978). Para este autor, la conformación de la mayoría de las sociedades latinoamericanas se asentó en la discriminación cultural impuesta por las clases dominantes que se manifestó en la opción “por mantener a las masas excluidas de la alfabetización, especialmente en las zonas rurales”, privilegiando las relaciones de dependencia personalizadas como mecanismo coactivo de interiorización de las conductas de sumisión y acatamiento. En ese marco, la expansión de los niveles medio y superior funcionó de acuerdo a un mecanismo caracterizado como de “fuga hacia delante” donde el sistema se legitima “por la ampliación de la oferta educativa, pero cuando un grupo inferior accede a la educación primaria, el superior se desplaza a la educación media, y el siguiente a la educación superior” (p. 115), fenómeno que reproduce la estratificación social a través del mantenimiento de la distancia entre los grupos sociales.

En esta dirección, el informe que posteriormente se convertirá en libro *Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina* de Juan Carlos Tedesco (1981) constituye la primera interpretación global de las transformaciones educativas en la región que están en la base de las reflexiones y conceptualizaciones del proyecto. Aunque su título parece indicar un mero trabajo de sistematización del conjunto de estudios realizados, en verdad, el análisis que realiza representa una puesta en práctica de la nueva perspectiva que hemos denominado “paradigma educación y sociedad”. Así, de la amplia cantidad de aspectos involucrados en esta relación, Tedesco recorta o focaliza como eje de su análisis el problema de “la dinámica interna del sistema educativo, haciendo referencia a

sus funciones sociales globales” (p. 81) que si bien no es una novedad (las funciones sociales de la educación), si lo es la articulación que postula entre lo que podríamos llamar la micro-política de la escuela como institución y macro-política del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, el primer paso de este diagnóstico-interpretación es la sistematización de los cambios educativos operados en las últimas décadas que, como será señalado en reiteradas oportunidades, se caracterizó por la significativa expansión de la cobertura educativa en todos los niveles que fue acompañada de modificaciones al interior del sistema, puesta de manifiesto en “una progresiva diferenciación interna y un descenso en la calidad de los aprendizajes efectuados”. Como apunta el autor, el diagnóstico del sistema educativo constituye el parámetro del análisis que permita explicar el sentido y funcionalidad de esas dinámicas internas del sistema y su vinculación con el resto de las esferas societales. En este sentido, donde mejor se observa el pasaje de la descripción de los cambios a una interpretación de los mismos será la noción de “sistema educativo tradicional” (SET), la cual en buena medida condensa la clave de análisis que incorpora la nueva perspectiva. De la siguiente forma lo define

Desde este punto de vista, el SET se expresa a través de una forma determinada de articulación entre la estructura del sistema, la definición institucional del mismo, y en particular, del rol docente, la definición de los contenidos y su estructura curricular y la implementación de determinadas formas metódicas de enseñanza. Sintéticamente expuesto, el SET estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso solo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitía cierto nivel de creación de conocimiento. Como la operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para acceder a él, la didáctica se basaba en la copia, la repetición y la observación, el maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que él resume tanto los conocimientos como la autoridad que los legitima, y la distribución se institucionalizaba en la escuela para garantizar el carácter homogéneo (no individualizado ni particularista, como el que podrían ofrecer otras instituciones socializadoras como la familia o la Iglesia). En este sentido, lo que caracterizaba al SET era el equilibrio o la congruencia en la

articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema educativo como entre este y la realidad social para la cual fue elaborado” [el subrayado es del autor] (Tedesco, 1981, p. 62)

El carácter comprensivo de la definición del SET como modelo teórico presenta la ventaja de pensar las articulaciones de los diferentes componentes “internos” del sistema educativo, y a su vez, las articulaciones entre sistema educativo y sistema social. Precisamente es esta conceptualización la que permite construir una explicación comprensiva de los fenómenos de la expansión educativa como una reproducción ampliada del modelo de acción pedagógica escolar tradicional, que a su vez también permite explicar la persistencia del fracaso escolar. Como el mismo lo señalara en otros trabajos, la centralidad de la dimensión cultural posibilita dar cuenta de este fenómeno a partir de la distancia entre la cultura escolar dominante y la cultura de los sectores populares, así como también permite explicar el fenómeno de baja calidad como expresión de la extensión empobrecida de ese modelo pedagógico. Asimismo, y desde un análisis del sistema en su conjunto, la convergencia y acumulación de estos procesos a nivel de las instituciones escolares se expresa en términos globales en la creciente diferenciación del sistema, o como lo definirá Tedesco, en la generación de “circuitos pedagógicos diferenciados”² que se caracteriza por una segmentación interna del sistema por donde transitan la población escolar según origen social.

Recuperando un mirada global del proyecto DEALC podemos decir que el mismo constituyó un programa de investigación cuya acumulación de conocimientos integrará de manera orgánica las evidencias empíricas, las revisiones conceptuales y reflexiones político-educativas, las cuales tomarán forma en una nueva perspectiva que denominamos “paradigma educación y sociedad” que, fiel a la tradición cepaliana marcará también el retorno de la CEPAL al lugar de Consejeros del Príncipe, esto es, su vocación de intervención política.

2 “(...) las breves reflexiones anteriores permitieron poner de manifiesto que la homogeneidad escolar existente es meramente formal y que, en realidad, el sistema educativo ofrece **circuitos pedagógicos diferenciados**. Pero más importante aún sería considerar que la misma propuesta homogeneizadora es un factor diferenciador más, ya que crea condiciones en las cuales el aprendizaje de los contenidos efectivamente integradores y homogeneizadores se convierte en una tarea poco posible” [las negritas son del autor] (Tedesco, 1981, p. 62).

El exilio latinoamericano en México como un “laboratorio de ideas”

La renovación del pensamiento socio-educativo en la región difícilmente puede ser comprendida al margen de los debates políticos que recorrieron el exilio latinoamericano que confluiría en México, discusiones que conformaron el clima político e intelectual que caracterizó buena parte del periodo. En este sentido, estos debates mirados en conjunto expresan una suerte de balance de las experiencias políticas de los años sesenta y setenta que se inicia con la reflexión sobre la derrota de los proyectos políticos y los golpes militares que interrumpirían dichos procesos, proseguirán con el cambio de problemática que marca el desplazamiento de la “revolución hacia la cuestión de la democracia” (“crisis del marxismo”) y avanzan en un cambio en las formas de pensar la política y la conceptualización del Estado (“transición a la democracia”) (Suasnábar, 2010).

Para el campo educativo el exilio latinoamericano en México se constituyó en un verdadero “laboratorio de ideas” que posibilitó también un proceso de revisión crítica de las experiencias político-pedagógicas y de reformulación teórica del pensamiento socio-educativo donde resulta perceptible la fuerte influencia de los debates y movimientos conceptuales antes mencionados³. Estos procesos se darán en el contexto de la institucionalización de la investigación educativa promovida por las políticas de modernización universitaria, que se iniciará años antes con la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1962 y continuará en 1971 con la creación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977 que posteriormente se convertiría en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y de nuevas instituciones como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) con sedes en Iztacala e Iztapalapa y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta institucionalización de la investigación educativa posibilitó que numerosos intelectuales de la educación se insertaran como docentes e investigadores en algunos casos, y/o que iniciaran estudios de postgrado, hecho que marcarían un cambio en su trayectoria intelectual, en su sociabilidad académica y en la profesionalización en sus prácticas de investigación.⁴

3 Para un análisis más pormenorizado de los debates político-pedagógicos de los intelectuales de la educación en México puede consultarse nuestro trabajo Suasnábar, C. (2016).

4 Solo a título de ejemplo podemos mencionar los casos de intelectuales argentinos como Justa Ezpeleta y Emilia Ferreyro que se incorporarían al DIE, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi que desarrollaría una importante labor en la ENEP (este último posteriormente pasaría al DIE), de Cayetano Di Lella quién

En este marco los pedagogos y especialistas en educación desplegarán una intensa producción académica que tomará forma en distintos núcleos problemáticos, los cuales estuvieron atravesados por la discusión político-académica sobre la agenda modernizadora impulsada por la SEP, y por la disputa teórica entre el declinante paradigma funcionalista y las emergentes corrientes reproductivistas. Los intelectuales argentinos y mexicanos participarían activamente en estos debates que habían comenzado a darse en la década de los setenta en la Argentina, y por lo cual, en el caso de estos investigadores llegaran con un bagaje teórico y experiencias político-pedagógicas que les permitió producir una serie de trabajos que tendrán amplia repercusión en el campo educativo mexicano.

Así, el pasaje del cuestionamiento de la tecnología educativa al desarrollo de la llamada didáctica crítica, y posteriormente a la apertura del campo de estudios del currículum,⁵ el desplazamiento de la matriz althusseriana que ejercería fuerte influencia en el campo educativo a la recuperación del pensamiento gramsciano, así como el desarrollo de la etnografía educativa como alternativa frente al reproductivismo educativo, delinean los trazos gruesos de una producción intelectual que marcaría una de las vertientes de la renovación del pensamiento socio-educativo durante este periodo. En lo que sigue presentaremos muy brevemente dos movimientos de renovación conceptual: el primero que va del cuestionamiento de la tecnología educativa a la didáctica crítica y el segundo el viraje de la crítica al reproductivismo educativo a la etnografía escolar.

Ciertamente, el proceso de modernización universitaria fue el gran detonante de la expansión de la problemática del currículum y la didáctica del nivel

trabajaría en el CISE, de Roberto Follari que se insertaría en la UAM, de Adriana Puiggrós que realizaría estudios de maestría en el DIE y de doctorado en el Colegio de Pedagogía de la UNAM en donde también se insertaría Azucena Rodríguez, de Pedro Krotsch, Silvia Llomovate y Marta Teobaldo que se insertarían en la Universidad Pedagógica Nacional, de Emilio Tenti que también ingresaría en la UPN y posteriormente desarrollaría actividades en la Fundación Barrios Sierra. Otros intelectuales del campo como José Tamarit y Juan Carlos Geneyro se insertarían en organismos estatales como la Secretaría de Educación Pública y la también recientemente creada Secretaría de Educación Superior, tareas que desarrollarían conjuntamente con actividades en universidades mexicanas.

- 5 La riqueza e impacto de los debates en el campo de la didáctica y el currículo escapa a las posibilidades de esta presentación. No obstante, resulta significativo mencionar una serie de trabajos que hoy son verdaderos "clásicos" producidos en aquellos años. Véase Furlán, A., Ortega Pérez, F.; Remedi, E.; Campos Hernández, M. A. y Morzolla, M. E. (1979.) Rodríguez, A. y Cortés, J. (1980) y el volumen colectivo De Alba, A.; Díaz Barriga, A.; Follari, R.; Kuri, A.; Remedi, E.; Rodríguez, Azucena, R. y Zapata, O. (1985).

superior, la cual abrió las puertas para los pedagogos y psicólogos educacionales al mercado laboral en la universidad que hasta ese momento habían tenido vedado su acceso. En este sentido, las reformas académicas no solo ampliaron la inserción profesional sino también al promover la modificación de los planes de estudio y los nuevos métodos de enseñanza impulsaron una serie de experiencias e innovaciones educativas que reconfiguraron el campo problemático del currículum y la didáctica en el nivel superior.⁶

De tal forma, los debates académicos de fines de la década del setenta se caracterizaron por una “pedagogización” del espacio universitario cuyo rasgo principal fue la emergencia de un lenguaje asociado a ciertas denominaciones (“diseño curricular”, “tecnología educativa”, “nuevos métodos de enseñanza”) que progresivamente se incorporarán a la vida cotidiana de las instituciones de la educación superior mexicanas. Este nuevo léxico, en algunos casos irá acompañado de discursos críticos o contestatarios como expresión del nuevo clima de apertura política y del creciente peso de la izquierda universitaria, mientras que será mirado con recelo y desconfianza por los sectores tradicionales del campo educativo con sede en las carreras de pedagogía. Así, el cuestionamiento de los modelos socio-políticos en educación no estaría desligado de la crítica hacia la tecnología educativa y la psicología conductista que le da sustento, cuestiones que estarán presentes en la reformulación de la didáctica y el currículum.

Ciertamente, la influencia de la pedagogía norteamericana en el campo del currículum en la mayoría de los países latinoamericanos fue consistente con las políticas de modernización universitaria que pusieron fuerte acento en la planificación y la regulación de las instituciones. Quizás lo distintivo del caso mexicano haya sido –por la magnitud de las reformas emprendidas–, la rápida apropiación de esta matriz conceptual que realizarían intelectuales mexicanos como Raquel Glazman y María de Ibarrola que difundirían estas ideas desde los propios organismos creados como la Comisión de Nuevos Métodos y el Centro de Didáctica (Glazman y De Ibarrola, 1978, p. 13). No es extraño, entonces, que la emergencia y expansión del discurso curricular en el nivel superior se explica porque el mismo suponía una doble cara: si por un lado contenía una tendencia racionalizadora

6 Para visión exhaustiva de la emergencia de la problemática del currículum en México y América Latina véase: Furlán, A. (1997). Este texto es una versión corregida de la tesis doctoral del autor, defendida en 1987 en la Universidad René Descartes de Paris V.

a tono con las corrientes desarrollistas y modernizadoras, por otro también significa la apertura para introducir cambios en las viejas estructuras universitarias.

La breve referencia sobre la participación de otros intelectuales y pedagogos argentinos intentó mostrar la amplitud de cuestiones que movilizaron la modernización universitaria que, si bien no se restringieron exclusivamente al desplazamiento que va de la didáctica de la educación superior al campo del currículum, fueron parte de este movimiento de cambio conceptual. El bagaje teórico y las experiencias político-pedagógicas que portaban los intelectuales argentinos fueron indudablemente aquellas condiciones que posibilitaron intervenir y estimular estos debates en un terreno caracterizado por una recepción a-crítica de las concepciones dominantes que como recordaba Ángel Díaz Barriga en 1984 se expresaba en una suerte de grito de:

¡Basta de la pedagogía estadounidense! Que nuestros intelectuales se comprometan a estudiar nuestros problemas educativos desde categorías que permitan explicarlos en su significado real, no necesitan seguir leyendo las últimas novedades de *Educational Technology* para traducirlas y sintetizarlas en español. Esto no es investigación porque no produce conocimiento, y en cambio, constituye una peligrosa penetración cultural (Díaz Barriga, 1984, p. 6).-

De tal forma, la crítica a la “racionalidad técnica” que asomaba en las concepciones de la didáctica y la tecnología educativa introdujo una discusión política-ideológica en el campo educativo que no estuvo desligada del resto de los debates en las ciencias sociales que recorren este periodo.

El segundo movimiento de renovación conceptual es aquel que va de la crítica al reproductivismo educativo a la etnografía escolar, el cual será impulsado por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell quienes desde distintos campos disciplinares y ajustando cuentas con sus tradiciones teóricas, convergerán en la misma preocupación respecto de cómo estudiar la realidad escolar y cómo articular la investigación empírica y la producción conceptual. Esta asociación intelectual se materializará en un ambicioso programa de investigación que se iniciará con un estudio exploratorio de carácter longitudinal en escuelas primarias del Distrito Federal y otras en una zona de provincia, que posteriormente se ampliará en una serie de investigaciones particulares donde tomarán parte las primeras genera-

ciones de estudiantes de la maestría en ciencias del DIE. En buena medida, el documento de trabajo titulado *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela* de Elsie Rockwell de 1982 constituye la primera presentación de resultados que, si bien es un informe de investigación con una fuerte carga descriptiva, igualmente permite apreciar la potencialidad de esta renovada etnografía educativa, y a la vez, el proceso de construcción de nociones y conceptualizaciones que posteriormente serán profundizadas por las autoras. El punto de partida va a ser la exploración de la experiencia escolar como “un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente” donde el currículum oficial conforma solo un nivel normativo, así más que evaluar la realidad según dicho parámetro, la indagación busca analizar y reconstruir la “lógica” propia del proceso escolar, objetivo que –como decíamos– constituyó a la etnografía como estrategia privilegiada, ya que precisamente posibilitaba reconstruir el “contenido formativo” de dicha experiencia escolar.

Comenzando por el edificio escolar y la historia institucional donde se funde la voluntad estatal y las demandas locales, las formas del trabajo de los maestros y sus tradiciones, las relaciones de estos con los alumnos, las prácticas de aulas y las formas de transmisión del conocimiento, delimitan las diferentes dimensiones que el estudio identifica en la experiencia escolar. Sin embargo, el informe tenía como propósito más profundo “darle contenido específico a una discusión en torno a las “funciones” y los “efectos” de la escolarización en México”, de tal manera que se pudiera “rebasar, por un lado, la identidad entre la escuela y su “deber ser” oficial, y por otro, la deducción sociológica de su naturaleza concreta” (Rockwell, 1982, p. 10). En este sentido, quedaba claro que ya no se trataba de discutir con el reproductivismo en el terreno de la teoría sino en el de las evidencias empíricas, o dicho en términos marxistas, en el análisis concreto de la situación concreta. Al respecto, las dimensiones formativas, lejos de mostrarse como monolíticas y coherentes constituyen una realidad variable y cambiante donde resulta difícil las generalizaciones tan comunes en el discurso oficial-estatal como en la visión del reproductivismo. Por ello:

Es sobre todo en la formación implícita y cotidiana donde se expresan los nexos más fuertes entre los procesos escolares y los sociales. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en ella se da no solo un proceso de reproducción de relaciones sociales y condiciones objetivas correspondientes a los intereses de las clases domi-

nantes sino además se dan **procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha**, que son también parte esencial de la trama social cotidiana. Este hecho hace posible la transformación histórica de la institución escolar [las negritas son de la autora] (Rockwell, 1982, p. 60).

Estos primeros resultados de investigación no solo completaron aquel giro iniciado años antes que marcó el desplazamiento de la problemática reproductivista sino también el comienzo de reformulación y sistematización teórica que no podía estar al margen de una búsqueda de nuevas formas de intervención ya no disociada de la producción intelectual sino donde esta constituye un tipo especializado de intervención política e intelectual.

En este sentido, la renovación teórica que introduce la idea de construcción social de la escuela que incluyen en un texto posterior Rockwell y Ezpeleta (1983) no solo permitió romper con el “circulo vicioso” del reproductivismo cuyo fatalismo económico y/o ideológico condena a la irrelevancia toda acción de intervención, sino también volvía a poner en primer término la interrogación por el papel del Estado y su relación con los sectores populares, y más profundamente, replanteaba el lugar de los especialistas en educación y sus márgenes de intervención.

A modo de cierre

Retomando la propuesta inicial de esta comunicación podemos decir que la renovación conceptual del pensamiento socio-educativo latinoamericano operada durante las décadas de setenta y ochenta fue el resultado de diferentes procesos de reflexión intelectual y de revisión crítica de las experiencias político-pedagógicas y de las perspectivas y enfoques teóricos que los sustentaron. Dichos procesos los pudimos explorar con un poco más de detenimiento a partir de los debates dentro de la Revista de la CEPAL que derivaron en la revisión crítica de la noción de desarrollo, en la experiencia del Proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina” y la emergencia del paradigma educación y sociedad que introducirá numerosas innovaciones conceptuales y, por último, en la producción académica de un destacado grupo de intelectuales e investigadores en educación de la región que se congregaron en México, (muchos de ellos empujados al exilio por las dictaduras militares), los cuales conformaron un suerte de “laboratorio de ideas” que aportó al proceso de renovación del pensamiento socio-educativo.

Hacia mitad de la década de 1980 comienza un nuevo ciclo político en la región marcado por los llamados procesos de transición a la democracia como producto de la retirada de las dictaduras militares principalmente en el cono sur, aunque no exclusivamente. Así, el retorno al régimen democrático y la elección de nuevos gobiernos posibilitaron la reapertura del debate político-educativo y la difusión de innovaciones conceptuales que como vimos se fueron elaborando en el periodo precedente. En este sentido, tres libros que tendrán una amplia circulación resultan representativos de esta renovación del pensamiento socio-educativo latinoamericano: el primero es *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe* que sintetiza los principales resultados del proyecto DEALC publicado en Santiago de Chile en 1980 (UNESCO/CEPAL/PNUD, 1980). El segundo y tercero son dos compilaciones publicadas en 1985, una realizada por María de Ibarrola y Elsie Rockwell titulado *Educación y clases populares en América Latina* publicado por el DIE y otra que organizarían Felicia Reicher Madeira y Guiomar Namó de Mello, denominado *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*.

Por otro lado, esta comunicación también nos permitió “por elevación” dialogar con los tres núcleos teórico-metodológicos que atraviesan la agenda de investigación de la historia de la educación en la región. Así, la preocupación que introduce la historia transaccional, historia global, historias conectadas o cruzadas, refiere a la necesidad de reformular las narrativas historiográficas centradas en espacio nacional para incorporar la complejidad de escalas entre lo nacional-local, lo regional y global-transnacional. La renovación conceptual del pensamiento socio-educativo latinoamericano se inscribe claramente en este giro espacial por cuanto fue una reflexión colectiva desplegada en distintos ámbitos geográficos e institucionales, y a la vez, no dejó de expresar una mirada regional de los problemas educativos.

Estrechamente ligado a lo anterior, el instrumental teórico-metodológico de la historia intelectual nos permitió analizar estos procesos de producción conceptual a partir de la noción de redes intelectuales y las publicaciones periódicas como espacios de sociabilidad e intercambio, producción, difusión y circulación de ideas. En nuestro caso, en el análisis de la Revista de la CEPAL y de la producción académica del Proyecto DEALC constituyen diferentes usos posibles conceptos y fuentes documentales.

Por último, la difusión masiva de esta renovación conceptual del pensamiento socio-educativo constituye también un buen ejemplo de las estrategias de “regionalización” académica frente a las tensiones entre centro y periferias en circulación de conocimiento en las ciencias sociales. Más aún, en el escenario de reapertura del debate político-educativo la renovación conceptual y la emergencia del paradigma de educación y sociedad será una de las vertientes de lo que podríamos llamar la “agenda de reforma educativa” CEPAL/UNESCO (1992) que orientaran las políticas educativas durante la década de los 90, pero esa ya es otra historia.

Referencias

- Alatas, S., F. (2003). Academic Dependency and the Global Division of Labour Social Sciences. *Current Sociology*, 51(6). SAGE Publications.
- Beigel, F. (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Editorial Biblos.
- Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 245, 110-123.
- Bernard, R. (2015). Historia global, historias conectadas: un giro historiográfico? *Revista Pro-historia*, Año XVIII, 24, 3-20.
- Caruso, M. y Roldán Vera, E. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* (41) 6, 645-654.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (comp.). (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades nacionales*. Editorial Pomares-Corredor.
- D’Assunção Barrios, J. (2019). Histórias interconectadas, histórias cruzadas, abordagens transnacionais e outras histórias. *Secuencia* (103), 1-30.
- De Alba, A., Díaz Barriga, A., Follari, R.; Kuri, A., Remedi, E., Rodríguez Azucena, R. y Zapata, O. (1985). *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Ibarrola, M. y Rockwell, E. (comp.) (1985). *Educación y clases populares en América Latina*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- De Lella Allevato, C. (1978). La técnica de los grupos operativos en la formación de personal docente universitario. *Perfiles Educativos* 1, octubre-noviembre-diciembre.

- Devés-Valdés, E. (2007). *Redes intelectuales en América Latina. Hacia la constitución de una comunidad intelectual*. Instituto de Estudios Avanzados, Universidad Santiago de Chile.
- Ducoin, P. (1990). *La pedagogía de la Universidad de México. 1881-1954*. CESU-UNAM.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro Editorial Universidad del Valle.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Ensayo sobre la problemática curricular*. Editorial Trillas.
- Furlán, A., Ortega Pérez, F.; Remedi, E.; Campos Hernández, M. A. y Morzolla, M. E. (1979). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. ENEP-I, UNAM.
- Furlán, A. (1996). Currículum e institución. *Cuadernos del IMCDE Nro. 16* (textos escritos en 1977-78). Morelia.
- Furlán, A. (1997). *Ideología del discurso curricular*. Universidad Autónoma de Sinaloa y UNAM.
- García Huidobro, J. E. (1988). Investigación educacional en América Latina. Algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales. *Anais de Seminario Latinoamericano de Institutos de Pesquisa en Educação*. INEP, Ministerio de Educación Brasil.
- Glazman, R. y de Ibarrola, M. (1978). *Diseño de Planes de Estudio*. CISE-UNAM.
- Graciarena, J. (1976). Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa. *Revista de la CEPAL*, primer semestre, Santiago de Chile.
- Gutiérrez Serrano, N. (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. CINVESTAV.
- Lawn, M. (2014). Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História de Educação*, (14) 1, 127-144.
- Martínez Rizo, F. (2004). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano. En Gilbert de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo* (pp. 347-389). FCE.
- Núñez, I. (1997). El Ministerio de educación de Chile (1927-1997): una mirada analítica. En Cox, C. et al., *160 años de educación pública*. Historia del Ministerio de Educación (pp. 57-100). MINEDUC, Santiago..
- Núñez, I. (2001). La investigación educacional en Chile y el surgimiento del PIIE. En *PIIE 30 años de educación* (pp. 9-46). PIIE.
- Pluet-Despatin, J. (1992). Une contribution à l'histoire des intellectuels: les revues. *Les Cahiers de L'IHTP* (20). CNRS (traducción de Horacio Tarcus; revisión técnica de Margarita Merbilhaá), en AMÉRICALEE. El portal de publicaciones latinoamericanas del siglo XX. <https://americalee.cedinci.org/>
- Rama, G. (1976). Educación, imágenes y estilos de desarrollo. Documento DEALC. (Texto de 1974 revisado y publicado como material de discusión).

- Rama, G. (1978). *Educación y democracia. Proyecto Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO-CEPAL-PNUD, Ficha 3.
- Reicher Madeira, F. y Namó de Mello, G. (coord.) (1985). *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*. Cortez / Autores Associados.
- Rockwell, E. (1982). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa 3*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rodríguez, A. y Cortés, J. (1980). Sistema universidad abierta. Estructura y operación. *Perspectiva, Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, Tercera Época, Año 1(3).
- Saldarriaga, O. (2003) *Del oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sinha, D. (1993). Indigenization of Psychology in India and its Relevance. En Kim, U . y J. W. Berry (eds.), *Indigenous Psychologies. Research and Experience in Cultural Context*. SAGE.
- Sirinelli, J.F. (1999). Las elites culturales. En Rioux, J-P y Sirinelli, J-F. (dir.). *Para una historia cultural*. Taurus.
- Southwell, M. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historias y Fundaciones*. Edit UNLP, La Plata.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Edit. Manantial / FLACSO.
- Suasnábar, C. (2010). Intelectuales y exilio político en México: los debates sobre la dictadura y la reflexión desde la derrota. En *Anuario Lucha Armada en la Argentina*.
- Suasnábar, C. (2014). *Intelectuales, Exilios y Educación: producción intelectual e innovación conceptual durante la última dictadura militar (1976-1983)*. Prohistoria, Rosario.
- Suasnábar, C. (2016). Intelectuales argentinos y exilio político en México: producción intelectual, profesionalización académica y renovación conceptual en educación. En Gutierrez Serrano, N. (comp.). *Producción de conocimiento y políticas educativas en México y Argentina*. CRIM-UNAM.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía* (46) XVIII, 61-77, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.
- Tedesco, J. C. (1981). Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En UNESCO-CEPAL-PNUD, El cambio educativo, situación y condiciones. "Proyecto Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe". Informe Final 2.

- UNESCO/CEPAL/PNUD. (1980). *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. UNICEF, Santiago de Chile.
- Vidal, D. (org.). (2020). *Movimento internacional da educação nova*. Fino Traço Edit.
- Wagner, P.; Weiss, C.; Wittrock, B. y Wollman, H. (comps.). (1999). *Ciencias Sociales y Estados Modernos. Experiencias nacionales e incidencias teóricas*. FCE.
- Waleska Mendonça, A. y Brandao, Z. (org.). (1997). *Uma tradicao esquecida. Por que nao lemos Anísio Teixeira?* Colecao da Escola de Professores.
- Warde, M. J. (1990). O papel da pesquisa na Pós-Graduacao em educacao. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 67-75.
- Weiss, E. (2003). El campo de la investigación educativa desde diversas perspectivas teóricas. En Weis, E. (coord.). *El campo de la investigación educativa en México. 1992-2002* (pp. 35-46). COMIE.

CUADRO 1. REDES INTELLECTUALES, ÁMBITOS INSTITUCIONES Y FUENTES DOCUMENTALES
(DÉCADAS 1970 Y 1980)

CEPAL	Proyecto DEALC	México
José Medina Echavarría Raúl Presbich Fernando Enrique Cardoso Celso Furtado Osvaldo Sunkel Enzo Faletto Aníbal Pinto Jorge Graciarena Carlos Matus Aldo Solari Adolfo Gurrieri	Germán Rama Juan Carlos Tedesco Norberto Fernández Lamarra Inés Aguerrondo Carlos Borsotti Rodrigo Vera Godoy Carlos Filgueiras Domingo Rivarola Gregorio Weimberg Héctor Gertel José Fernando García Ricardo Nassif Rodrigo Parra Sandoval	Pablo Latapi Carlos Muñoz Izquierdo Sylvia Schmelkes Raquel Glazman María de Ibarrola Elsie Rockwell Olac Fuentes Molinar Antonia Candela Juan Manuel Gutiérrez Vázquez Carlos Ornelas Alfredo Furlan Eduardo Remedi Azucena Rodríguez Emilio Tenti Fanfani Justa Ezpeleta Adriana Puiggrós
Revista de la CEPAL	Informes, documentos y libros	CEE – DIE – CNME- CISE-CESU

EL CAMINO ANDADO Y LO QUE FALTA RECORRER PARA CONSOLIDAR LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO

Rocio Grediaga Kuri

Resumen

Los académicos son un actor clave en el desarrollo de los recursos humanos de alto nivel, necesarios para producir nuevo conocimiento y aplicarlo en tecnologías adecuadas a la solución de problemas en todos los países. Reconstruir los hallazgos de la investigación sobre dicho actor permitirá destacar las características principales de su evolución en México. Con este antecedente el presente trabajo delinearé los retos actuales para consolidar esta profesión y lograr en México una enseñanza e investigación competitivas, capaces de enfrentar la creciente internacionalización de la educación superior en una sociedad de conocimiento crecientemente globalizada.

Palabras clave: profesión académica, internacionalización de la educación superior, México.

Agradecimientos

Antes de iniciar quiero agradecer al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en particular a los colegas del Área 9: Sujetos de la Educación, su invitación para participar en este XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hemos atravesado durante más de un año una situación difícil debido a la pandemia, que no solo ha significado la pérdida de un número importante de colegas y ciudadanos, sino que ha transformado nuestra forma de interacción tanto en el ámbito educativo y de la investigación, como en la vida cotidiana generando dilución de las fronteras entre nuestra vida privada y nuestra actividad profesional, incrementado la desigualdad de por sí ya acuciante en nuestro país.

Introducción

La evolución de la profesión académica ha estado íntimamente asociada a la transformación de la universidad, a la diversificación del conocimiento y a la expansión de las oportunidades de educación superior en las sociedades modernas. Dentro de la universidad, los académicos son actores fundamentales porque de ellos dependen la calidad de la enseñanza, la producción de conocimiento científico y tecnológico, la posición de la institución dentro de la jerarquía de prestigio en el Sistema de Educación Superior (SES) nacional y la inserción institucional dentro de la comunidad científica internacional. La fortaleza de una institución de educación superior (IES) o investigación y su capacidad para cumplir con eficacia los propósitos institucionales radica fundamentalmente en la formación, participación, compromiso y productividad de su profesorado.

Pero, el desarrollo de sus actividades académicas requiere condiciones formativas, materiales e institucionales que hagan posible su trabajo docente y su contribución al desarrollo de conocimiento y de las instituciones educativas de las que forman parte. La diversificación y segmentación del SES en nuestro país implica desigualdad de oportunidades para quienes estudian en ellas, pero también en las condiciones formales de trabajo, la composición del uso del tiempo y los apoyos con que cuentan sus académicos para el desarrollo de sus tareas.

Por supuesto, su formación, capacidades, intereses y compromiso cuentan y mucho, pero además de los conocimientos necesarios tanto en su disciplina, como en las herramientas necesarias para desarrollar estrategias pedagógicas que mejoren los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Su tarea incluye también el estudio y actualización permanente para mantenerse al tanto de los avances del conocimiento en su campo y a partir de ahí contribuir con otros miembros de sus comunidades de referencia a superar los límites del conocimiento disponible actualmente participando en la generación de conocimiento teórico, metodológico y técnico en su campo. Es decir, si bien la vocación, capacidad y compromiso individual son elementos importantes para explicar el desempeño de los académicos, es indudable que no solo depende de la buena voluntad de los actores, sino también de las condiciones materiales y organizacionales en que realizan su trabajo.

Sin las condiciones necesarias que hagan posible destinar tiempo a ambas tareas, garantizando la tranquilidad de tener asegurados los ingresos necesarios

para su reproducción y la de sus familias, contar con acceso a los acervos a la producción actualizada en sus campos, la infraestructura que requieren para sus investigaciones y los apoyos necesarios para generar y dar a conocer sus avances, etc., resulta difícil cumplir con calidad sus distintas funciones. Hoy sabemos que los académicos adscritos a distintos subsistemas, tipos de instituciones o que viven en entidades o países con distintos niveles de desarrollo enfrentan diferentes ventajas y desventajas en el desarrollo de su quehacer. Por eso resulta importante conocer las características individuales, preferencias, intereses y preocupaciones de estos actores, pero también estudiar sus condiciones, los mecanismos que regulan su desarrollo profesional y los recursos disponibles para sus actividades, tanto en las Instituciones de Educación Superior o Investigación en que trabajan, como en el país en que viven.

El número de investigadores interesados en estos temas ha crecido y continúa creciendo, como indican las publicaciones y tesis realizadas en este campo. Pero el avance en el conocimiento sobre este actor ha enfrentado problemas a lo largo de su desarrollo por la imprecisión o limitación de las fuentes, aunque las ha ido superando. Gracias a la investigación realizada y las demandas a los encargados de recabar la información sobre el SES por las exigencias asociadas a la planeación y evaluación de las políticas públicas, la información disponible ha ido mejorando paulatinamente, pero la disponible todavía dista mucho de proporcionar una visión clara del conjunto de personas que contribuyen a la tarea de formar recursos humanos altamente calificados y participan en la producción de conocimiento en los distintos campos en nuestro país. El esfuerzo conjunto de autoridades, investigadores y evaluadores permite saber más sobre quiénes son, cómo participan en las distintas funciones que tiene este colectivo y cuáles son los ejes de su diversidad, tanto en condiciones para el desarrollo de su trabajo, como en sus características, actividades, representaciones, creencias, dificultades o grados de satisfacción.

A través del desarrollo de la investigación en este campo, se ha pasado del intento inicial por describir los rasgos de la diversidad, a la exploración con mayor detalle de la diversidad y complejidad creciente del SES y los cambios que implican en las condiciones de desarrollo de la profesión. Se dispone de estudios que amplían el espectro de grupos e instituciones estudiadas, mostrando un conjunto de factores que explican la heterogeneidad en la composición de este actor, tales

como las condiciones de trabajo, el momento y lugar de ingreso a la actividad académica, el cambio en sus niveles formativos, la antigüedad y el género, entre otros; localizando las diferencias entre grupos e individuos afiliados a distintas disciplinas y tipos de IES, según la actividad principal a la que se dedican, las distintas generaciones que conviven en el presente, la evolución y cambio en las regulaciones de la profesión a través del tiempo, las distintas jerarquías o prestigios entre ellos, etc.

Nuestro país no puede aislarse de las tendencias mundiales, la globalización y la internacionalización que son un hecho incontestable en las sociedades del conocimiento. En la actualidad el conocimiento juega un papel cada vez más importante en las posibilidades de desarrollo social, los académicos tienen como trabajo fundamental transmitir, generar y difundir el conocimiento para contribuir en distintos aspectos en estos procesos.

En este trabajo, intento plantear distintas miradas y perspectivas, para mostrar qué sabemos hoy sobre los académicos y cuáles son los retos que parecen perfilarse en el corto y mediano plazo para lograr su profesionalización y en consecuencia la consolidación de la profesión académica en nuestro país.

Perspectivas analíticas en la conceptualización de los académicos

El académico ha sido descrito como actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, experto, intelectual), que tienen en común su pertenencia a las instituciones educativas o de investigación, su participación en las funciones de producción, transmisión del conocimiento, difusión de la cultura y configuración de la opinión pública. Los académicos, al mismo tiempo que miembros de una profesión y adscritos a una institución de educación superior, forman parte de comunidades disciplinarias, que trascienden las fronteras de la organización que los contrata e incluso, los límites de la profesión académica y/o de un país determinado.

Analíticamente los académicos han sido definidos desde distintas perspectivas teóricas. Algunos creemos que pueden ser concebidos como un tipo particular de profesión, ya que como conjunto comparten los rasgos de las profesiones modernas y constituyen un segmento específico dentro del mercado laboral. El elemento que las distingue de otras profesiones es que, en vez de una especialización en un solo campo del saber, agregan un diverso conjunto de disciplinas y especialidades

disponible en distintos momentos históricos. A pesar de que los integrantes de este conjunto profesional poseen una especialización en diversas ramas, se caracterizan porque tienen asignada una función social común en todos ellos, independientemente de si son físicos, médicos, sociólogos o ingenieros; como académicos comparten como núcleo duro el manejo de conocimiento acumulado considerado válido. Forman a las nuevas generaciones en su campo, generan y aplican su conocimiento, contribuyendo a la solución de distintos tipos de problemas de su disciplina o la sociedad.

Como en el resto de las profesiones, participan en la regulación de los procedimientos de incorporación a la profesión. A través de su función docente, propician la adquisición y certifican, con la mediación de las IES, la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para integrarse a las otras profesiones. Según su posición dentro de los distintos campos disciplinarios e IES participan en la evaluación de los productos y servicios que generan (juicios de pares disciplinarios tanto en los procesos de contratación, promoción, como en la valoración de los hallazgos para su publicación o registro de innovaciones) y aunque coexisten entre sus miembros diferentes intereses, tradiciones y formas de interacción, la mayoría coinciden en defender un conjunto de principios básicos, que según algunos autores constituyen un ethos particular. Entre ellos destacan la libertad de cátedra e investigación, la importancia de la validez y solidez científica de los aportes individuales, el respeto a la contribución de otros (honorabilidad) y la autonomía como elementos necesarios para el avance del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la profesión académica es una conjunción de asociaciones, comunidades y grupos de interés, que se distribuyen las tareas y responsabilidades de las IES, por ello lo que tradicionalmente se define como comunidad universitaria o académica no permite entender su heterogeneidad, la interdependencia funcional o los conflictos entre los distintos segmentos que la integran. Los elementos definitorios de las profesiones modernas son matizados por la forma cómo sus miembros organizan su trabajo y sus actividades diarias están sometidos por un lado a la tensión entre las exigencias propias de su disciplina y las de su lugar de adscripción, a lo que habría que sumar las de políticas públicas en curso, que no siempre orientan en el mismo sentido (Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Vs. Programa de mejoramiento del profesorado PROMEP (posteriormente PRODEP hasta 2019).

Otros autores, principalmente pertenecientes a la tradición de investigación cualitativa, consideran que más que como profesión podría concebirse a los académicos como oficio e integración de distintas tribus o comunidades, ya que su trabajo expresa una vocación y a través de sus interacciones construyen su identidad. Se pone en cuestión la idea de profesión ya que no todos están contratados de tiempo completo (TC) o concentrados en la vida académica, solo participan como docentes y no intervienen en la regulación o formulación de criterios de acceso a la profesión, o en la evaluación de los resultados que producen sus pares. Pero ante este argumento habría que señalar que toda profesión tiene una estructura que diferencia a sus miembros en términos de desempeño y prestigio, es decir, está jerarquizada.

Es cierto que la mayoría de los profesores están contratados por tiempo parcial TP, algunos tienen compromisos en otros segmentos del mercado ocupacional; es decir, no centran sus actividades profesionales en la vida académica, no realizan investigación, ni participan activamente en la gestión institucional o en organizaciones científicas y disciplinarias, por lo que consideran inadecuado conceptualizarlos como parte de la profesión, por lo que habría que pensar al conjunto de los que forman parte de las IES como miembros de un segmento del mercado ocupacional. (Landesmann *et al.*, 1996; García *et al.*, 2003).

Como señalé, habría que distinguir los grados de profesionalización de la noción analítica de profesión, ya que la definición opera en distintos niveles de análisis. La definición de profesionalización refiere a la concentración del individuo en este tipo de actividad y el conjunto de rasgos que la identificarían son la centralidad en las actividades académicas, la adscripción institucional y la afiliación disciplinaria. Mientras que la noción de profesión académica se refiere al conjunto de quienes participan, así sea con distintos tipos de vinculación, como con distintos niveles o jerarquías, en las tareas encomendadas a este actor. Esta distinción permite analizar la composición de la profesión y su nivel de consolidación según los niveles de profesionalización de sus miembros.

Si bien las funciones sociales encomendadas al académico contemporáneo implican actividades de docencia, investigación, gestión académica, vinculación y tutoría, que no todos sus integrantes cumplan con todas las funciones simultáneamente o en todas las etapas de su trayectoria, o incluso el que se concentren solo en alguna de ellas, no significa que no contribuyan al cumplimiento de las funciones

que tiene dicho grupo profesional en su conjunto. Por ello resulta importante reconocer el papel que juegan quienes traen su experiencia en otros espacios laborales al impartir docencia en las IES y plantearnos que no –por no estar profesionalizados en la vida académica– resultan menos necesarios en el desarrollo de una educación superior pertinente y atenta a lo que ocurre fuera de los muros de las IES.

La forma de vinculación de las profesiones puede caracterizarse más como interdependencia funcional para alcanzar ciertos fines, que como identidad comunitaria. Justamente, la profesión académica representa un campo dividido o arena de conflicto en la que operan distintos valores, criterios de prestigio, ideas de universidad, preferencia sobre las actividades y formas de reconocimiento en competencia. A pesar de ello, sí se comparten ciertos principios que refieren y se asocian con el desempeño del rol académico.

La heterogeneidad de la composición de la profesión académica, la coexistencia de académicos que se encuentran en distintas etapas de desarrollo de sus trayectorias académicas y la desigualdad de condiciones y objetivos entre las IES que integran el SES implican que las políticas públicas de ninguna manera deberían ser homogéneas. Más bien debieran tener en consideración aspectos como la disciplina, las condiciones materiales, el grado de institucionalidad, los cambios a lo largo de las distintas etapas de las trayectorias académicas y la diversidad organizativa y cultural de las IES y las disciplinas. El tema de los académicos aún tiene muchos aspectos por estudiar, se requiere avanzar en la construcción de tipologías y el análisis comparativo de sus trayectorias (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004).

Evolución de las líneas de investigación en el campo en las últimas tres décadas

La construcción del campo de conocimiento sobre los académicos “es una hechura”, un proceso, con ciertos grados de arbitrariedad en tanto los participantes tienen distintos ángulos de indagación, dependiendo tanto de sus intereses, como de distintas coyunturas sociohistóricas. Sus integrantes dirigen su mirada articulando intereses disciplinarios, preferencias teórico-metodológicas y cambios en los contextos institucionales y sociales en que se desarrollan (García *et al.*, 2003). Podemos dar cuenta brevemente de su evolución y diversificación a través de la revisión de los distintos estados de conocimiento producidos con una distancia de una década entre sí por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE),

que registran una diversificación de miradas y líneas de interés sistematizando el conjunto de los trabajos registrados en cada década.

Cuadro 1. Líneas principales de análisis sobre los académicos en las pasadas tres décadas

Hemos mencionado distintas posiciones y enfoques de la cuestión, cuyas diferencias radican en los conceptos básicos y en los recortes empíricos desde los que se ha trabajado el tema de los académicos. Por una parte, en sus orígenes encontramos la necesidad del tránsito de las plazas a las personas y del análisis descriptivo de la evolución y características de los integrantes de este grupo profesional, pero a través de las décadas siguientes se transita a la búsqueda de explicaciones sobre la diversidad y complejidad de este actor articulando las dimensiones contextuales, normativas, las prácticas y los resultados en las distintas tareas que realizan. Por otra parte, en el análisis de la subjetividad y cultura de grupos, IES y disciplinas, el avance se localiza alrededor del desarrollo de trabajar y distinguir nociones “vecinas” como ethos, identidad, representaciones sociales y tradiciones, que anteriormente se mencionaban solo esporádicamente o se usaban como sinónimos. Desde las distintas miradas disciplinarias y enfoques: diacrónicos o sincrónicos, cuantitativos o cualitativos de los investigadores que los han estudiado, se ha profundizado en la diversidad y complejidad que los caracteriza, trabajando con diferentes recortes de la población en estudio y buscando articular distintos niveles de análisis. Un rasgo distintivo del campo de investigación sobre los académicos, no siempre comunes en la investigación en ciencias sociales, es la presencia de trabajo colectivo. En muchos proyectos se reúnen equipos de investigación que integran colegas de distintas instituciones tanto del país, como en muchas ocasiones de distintos países, con la intención de incorporar el conocimiento directo de la diversidad de objetivos, regulaciones y condiciones con que cuentan los académicos para desarrollar sus tareas.

Gracias a la riqueza de múltiples miradas disciplinarias y estrategias de investigación se ha ido acumulando una importante cantidad de datos y construcciones teóricas que contribuyen al análisis de las interacciones complejas entre sujetos, instituciones, mecanismos de regulación, poder y legitimidad en el ámbito de la educación superior y sus efectos en el desarrollo del trabajo académico. Los estudios de caso sobre la génesis y evolución de distintas comunidades disciplinarias mues-

tran que se diferencian en cuanto a su inclinación hacia los estudios de posgrado, los patrones de interacción entre docentes y estudiantes, su grado de participación en la docencia e investigación y su participación en otro tipo de actividades como la gestión institucional, la búsqueda y manejo de recursos de los proyectos, los ritmos y formas de hacer públicos los resultados alcanzados en esas dos funciones sustantivas. En la década de los noventa se consolida el interés por incorporar la cultura de los grupos y del campo universitario como una dimensión analítica importante para el estudio de los académicos.

Los aportes de la sociología y la ciencia política nos proporcionan mapas sobre las características sociodemográficas, laborales, formas de socialización, organización del trabajo, la diversidad de afiliaciones y tradiciones disciplinarias, las pautas de interacción y colaboración, las políticas públicas, la creciente heterogeneidad o segmentación a lo largo de la evolución y los cambios en el SES y en la relación entre los distintos gobiernos, las IES y los actores que participan en la educación superior y la comunidad científica del país. La historia y la antropología nos brindan estudios de caso explorando a profundidad elementos para entender el peso del origen social en las oportunidades de estudios y por ende, de integración a la profesión académica en nuestro país, el papel del liderazgo en la creación e institucionalización de nuevos espacios de trabajo y los cambios en la composición y funciones entre las generaciones que han participado en ellos. Como señalan García *et al.* (2003) la combinación de consulta de diversas fuentes documentales, las entrevistas a profundidad y la reconstrucción de las biografías permite explorar las genealogías, la rutina familiar, la infancia, los salones de clase, el ambiente estudiantil y el tejido de redes y relaciones que permiten comprender las aspiraciones, creencias de este actor y el papel de liderazgo de algunos en la construcción de nuevos espacios institucionales y su proceso de consolidación. También surge en la búsqueda de profundización de los entramados teóricos y metodológicos integración del análisis socio institucional, el psicoanálisis, la sociología cultural, la historia y la psicología social, por mencionar solo algunos ejemplos. Desde la economía también hay aportes relevantes, que nos hablan de las condiciones del financiamiento, su composición y distribución en el SES y los distintos tipos de IES.

Como resultados de la investigación disponible hoy sabemos que la relevancia, visibilidad e impacto de los resultados de las distintas tareas de los aca-

démicos, se relacionan con las condiciones en que desarrollan las funciones que le son asignadas como profesión en los distintos contextos institucionales y países. La formación de las nuevas generaciones (docencia); la generación y aplicación de conocimiento (investigación e investigación desarrollo); las posibilidades de hacer públicos los hallazgos (publicación, registro de innovación, difusión, extensión y vinculación) y de brindar servicios a la sociedad (extensión y vinculación) son distintas tanto a través del tiempo y las etapas de las trayectorias de los individuos, como según los distintos tipos de IES y contextos sociales de los académicos.

La información disponible en distintas fuentes

Ya desde los primeros trabajos sobre los académicos (Gil *et al.*, 1994 y otros)¹ es raro el estudio en que no se destacan las carencias de la información oficial con que contamos para tener idea clara del conjunto de los participantes en la educación superior, sus características y condiciones de trabajo.

La información disponible en ANUIES o la SEP –gracias al formato A-911 que reportan anualmente las IES–, hasta el inicio del PROMEP, creado en 1996, solo reportaba la composición del tiempo de contratación de las plazas, que como frecuentemente se menciona, eran como los ángeles, ya que no reportan ni el sexo, la edad, el nivel formativo o la estabilidad laboral de los ocupantes y en algunas de las instituciones incluso resultaba imposible desglosar los puestos de trabajo según las distintas disciplinas o campos de conocimiento en que realizaban sus funciones. Un problema adicional de la forma en que se recoge la información (para cada institución), dado que muchos de los académicos participan simultáneamente en más de uno de los niveles de estudio o carreras ofrecidos en ellas, no es posible distinguir si una misma persona ocupa varias plazas en una misma institución o participa en plazas de distintas instituciones, o si se reporta dos veces, ya que imparte docencia en los distintos niveles dentro o entre varias IES.

En las encuestas estadísticas de las IES, ANUIES o SNI no hay secciones de los académicos, equivalentes a las que podemos encontrar sobre el origen y composición social de los estudiantes, sus condiciones de trabajo o de vida. La única noticia con la que contamos sobre el asunto en nivel nacional sigue siendo el Censo Nacional realizado en 1949 y en el que solo respondió 17% de la muestra seleccio-

1 Que pueden recuperarse con detalle en los tres estados de conocimiento referidos y que no cito con detalle por cuestión de espacio en el presente trabajo.

nada. El responsable de dicho Censo explicaba lo reducido de la población censada en virtud de la reticencia de los académicos de la época para informar sobre sus condiciones de vida (Mendieta y Núñez, 1953 citado por Galaz, 2012).

Los efectos prácticos de este déficit de información, por la ausencia de un universo de referencia compartido, hacen difícil la comparación e integración entre las muestras y bases de datos construidas por los investigadores en los distintos estudios emprendidos, lo que impide avanzar en estudios comparativos, tanto a nivel nacional, como internacional. Los errores, ausencias e ignorancias en la información estadística actual han sido señalados desde hace más de tres décadas en diferentes oportunidades por investigadores del campo y algunos se han subsanado. Incluso las encuestas nacionales sobre ocupación y empleo (ENOE), las de ingreso-gasto de los hogares (ENIGH) o los censos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), como no desglosan a quienes se dedican a la educación en función del nivel de estudios en que laboran, no permiten contar con información suficiente sobre las características de los académicos o el desarrollo de sus tareas.

Gracias a las transformaciones en las características de la información en las fuentes oficiales y de los esfuerzos realizados por la UNAM en la creación de una base de datos interactiva sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) del Sistema Educativo Superior (EXECUM) con información disponible desde 2007 hasta la fecha, se ha logrado un acceso a datos que incrementa la transparencia tanto a nivel institucional como en el sistema en su conjunto. Sin embargo, aún queda pendiente la realización de un Censo Nacional, o al menos una encuesta en una muestra representativa, que abarque tanto a nivel nacional como por tipos de IES, para recopilar información de todos los académicos del país.

A partir de las muchas preguntas sin respuesta, los investigadores del campo han realizado esfuerzos con distintos alcances, límites y contenidos, teóricos y en cuanto a posibilidades de generalización. Se han construido y compartido bases de información cuantitativa producto de la aplicación de encuestas al conjunto del personal académico del país, solo sobre alguno de sus segmentos (PTC, PTP, investigadores o miembros SNI), estudios de caso (IES, IES-facultades o disciplinas y análisis a profundidad que reconstruyen las trayectorias de líderes, evolución de grupos académicos o instituciones, sus vivencias, expectativas, identidades y opiniones sobre su satisfacción en el trabajo, lo que nos han permitido conocer

mejor las características de quienes participan en este segmento del mercado ocupacional o incluso lo combinan con otras actividades.

¿Quiénes son, cuáles son características, funciones, condiciones de trabajo y percepciones?

La variación entre instituciones, en la composición de su personal académico según estabilidad, distribución del tiempo entre las distintas funciones y los objetivos institucionales tienen consecuencias sobre la productividad, el bienestar, satisfacción de los académicos y posibilidades para avanzar en los distintos estratos de una profesión. Ha cambiado el peso del tabulador institucional como regulación del ingreso, promoción o permanencia de los académicos de las IES, antes y después de los mecanismos de ingresos extrasalariales, que han modificado la priorización de las funciones en el desarrollo de las actividades y trayectorias de los individuos. Las políticas de evaluación y la carrera constituyen la dimensión normativa, mientras que la trayectoria académica reconstruye el recorrido y resultados del individuo regulados por ellas.

Condiciones de trabajo y de vida de los académicos

No contamos con información de la composición por tiempo de contratación de quienes formaban parte del SES antes de 1970. Hoy la Subsecretaría de Educación Superior (SES-SEP, 2021) presenta un reporte sobre los rasgos de los académicos, señalando que se trata de personas y no de plazas, reportan 433,572 académicos en 2020² (más de 17 veces las 25,056 reportadas en 1970 y cuatro veces más que las 10,4207 reportadas en 1990). En el periodo inicial de expansión acelerada, antes de la crisis de la década de los años 80's las plazas académicas pasan de 10,748 a 77,209 al inicio de la crisis. La proporción que representan las posiciones de tiempo completo son menos de una décima parte (6.8%) al inicio de 1970, pero casi una quinta parte al inicio de la década perdida (18.7%). A pesar de la crisis, continúa el crecimiento de las plazas y la proporción que representan las de TC en 1990 (31.5%), pero a partir de ese momento, a pesar de los esfuerzos por incrementarlas en el sector público, por el crecimiento de la participación del sector privado en

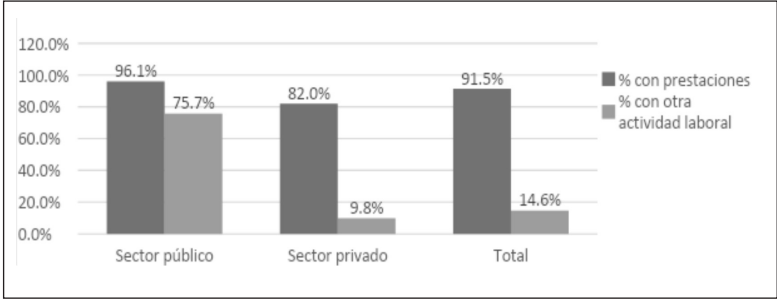
2 Aunque hay que tener cuidado, ya que a partir de 1992 el SES incluye la educación normal y con la modificación de la forma A-911, se supone que se cuenta con información de personas, no de plazas, subsisten los posibles traslapes interinstitucionales, así como entre niveles de ES ofrecidos en las IES.

el SES y el tipo de composición que caracteriza a sus plantas académicas, al inicio del siglo XXI las plazas de dedicación de TC habían disminuido a una cuarta parte (25.5%). Esta tendencia continúa hasta la fecha en que solo poco más de la quinta parte (22.3%) de personal reportado en el informe de la Subsecretaría de Educación Superior para el ciclo 2019-2020, tienen este tipo de contratos.

Cuadro 2. Evolución de las plazas totales y de tiempo completo 1961-2020

Retomando la información proporcionada en la forma A-911, la SES-SEP (2021) da información de la composición del personal académico en cuanto su distribución entre sectores (55% del total de los académicos laboran en las IES y subsistemas del sector público), pero desafortunadamente solo reportan en conjunto a las IES del sector privado. Si se analiza por tipos de IES, los subsistemas de educación superior que concentran tres de cada cuatro académicos (73%) del total de la planta académica del país son las Universidades Públicas Estatales (UPE), las IES federales (IPF) y el subsistema integrado al Tecnológico Nacional de México (ITNM).

FIGURA 1. OTRAS CONDICIONES LABORALES DE LOS ACADÉMICOS POR SECTOR



FUENTE: INFORME SES-SEP, (2021)

Como se reportaba en las investigaciones previas, hoy se mantiene la tendencia en la composición según la dedicación contractual distinta entre los distintos sectores y tipos de IES. Más de un tercio (35.1%) de quienes están contratados en el sector público y menos de una décima parte (8.5%) de quienes laboran en IES particulares. Si se analiza por subsistema, los contratados por tiempo completo

representan más de 4/5 partes (87.1%) en los centros de investigación públicos (CIP), casi 2/3 (64.2%) en la UPN-CDMX, alrededor de 2/5 (45.3% en las IES del TNM y en las escuelas normales públicas (43.5%), poco más de un tercio en las universidades públicas de apoyo solidario (UPEAS) (36.8%) y las UPE (36%), solo 30.9% en las IPF y ninguno de los que laboran en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México (UNADM).

En cuanto a las condiciones contractuales y la participación en actividades laborales paralelas al contrato en la IES de adscripción, el último informe de la SES-SEP (2021), señala que una sexta parte del total de los académicos (14.6%) tiene un trabajo adicional o secundario, pero esta proporción es de 1 a 4 (24.3%) de los adscritos en las IES particulares y menos de una décima parte (9.8%) en el conjunto de las IES Y CIP del sector público. Si analizamos el único indicador que proporciona dicho informe sobre los contratos, menos de una décima parte del total de los académicos (8.5%) no cuentan con prestaciones, pero esta proporción es más de cuatro veces mayor pues afecta a casi una quinta parte entre quienes laboran en las IES particulares (18%) y a menos de una vigésima parte (3.9%) en las IES públicas.

La evolución de la formación y la participación femenina en la planta académica. Entre públicas y tradiciones disciplinarias

En las últimas tres décadas, se reconoce en México la importancia de elevar los niveles de formación del personal académico (lograr una mayor proporción de doctores entre los académicos de tiempo completo) y ampliar la profesionalización (concentración en la vida académica a través del incremento en la proporción de contrataciones de tiempo completo). Las políticas públicas que el gobierno mexicano impulsa desde una política educativa que declara buscar mejorar la calidad a través del establecimiento de programas de evaluación como SNI o los programas de becas al desempeño en las distintas IES públicas del país, más aquellos dirigidos a incrementar la escolarización del profesorado a través del PRODEP (antes PROMEP), la ampliación de apoyos para estudios de posgrado (Evaluación programas y otorgamientos becas por parte del CONACYT) dirigidos a los académicos incorporados al SES o que desarrollan investigación en el país, han modificado el quehacer de los académicos.

Aunque parece que el impacto más evidente del conjunto de estas políticas públicas hacia los académicos ha sido el aumento en el número de profesores con posgrado y doctorado, no todo este cambio podría atribuirse a los mismos. Es importante recordar que incluso antes de dichas políticas, debido a las tradiciones disciplinarias, ya había segmentos de la profesión que habían iniciado estudios de doctorado, como muestra la distribución de la matrícula de los distintos niveles de Educación Superior entre áreas de conocimiento, o los estudios sobre los periodos y países de estudio en las trayectorias formativas de los miembros del SNI. Como ejemplo de la distinta inclinación al posgrado en las distintas áreas de conocimiento, se muestra la distribución de la matrícula de licenciatura, posgrado y doctorado entre áreas de conocimiento en los ciclos escolares de 2008-2009 y el de 2019-2020.

La comparación de la distribución de la matrícula de licenciatura y doctorado entre las distintas áreas de conocimiento puede servir como indicador indirecto de diferentes tradiciones o inclinación hacia la preparación escolarizada para desarrollar investigación. Como se observa en el Cuadro 3, en el ciclo escolar de 2008-2009, aunque en el nivel de licenciatura el área de Ciencias Naturales representa solo el 2% de la matrícula total y la de Educación y Humanidades el 6.13%, en ese momento casi uno de cada cinco inscritos en doctorado está realizando estudios en Ciencias Naturales y Exactas y casi uno de cada cuatro son doctorandos en Educación y Humanidades. En cambio, las áreas de Ingeniería y Tecnología o la de Ciencias Sociales tienen en el doctorado alrededor de la mitad de la importancia relativa de lo que representa su matrícula en la licenciatura.

En el avance de la participación femenina en la matrícula de ES, en sus distintos niveles, hoy tiene en la licenciatura una proporción superior a la que tiene en el conjunto de la población (57.3%), también ha crecido la participación de las mujeres en la planta académica del país. Pero la participación de las mujeres en las áreas de conocimiento, a pesar de la feminización de la matrícula y el aumento de académicas en las últimas décadas, en la mayoría de los subsistemas de educación superior sigue siendo mayor la proporción de docentes varones. Solo entre el personal docente de la UADM, UPN-CDMX y sus distintas unidades y las escuelas Normales públicas predominan las mujeres.

Cuadro 3. Distribución de la matrícula de licenciatura y tecnológica, general de posgrado y del doctorado por área de conocimiento en 2008-2009 y en 2019-2020

Tanto por la influencia de las políticas públicas, como por la falta de crecimiento económico en el país que incrementa la dificultad de los jóvenes para incorporarse al mercado de trabajo, ha crecido de manera importante la demanda por estudios de posgrado, que se multiplica por casi diez veces entre 1990 al ciclo escolar 2019-2020, pasando de 43,965 a 384,614, de los cuales 50,431 están realizando estudios de doctorado. Sin embargo, a pesar del crecimiento en todos los niveles de ES, diez años después, no se ha modificado significativamente la distribución de la matrícula de licenciatura entre las distintas áreas de conocimiento y aunque se aprecian ligeros cambios en la inclinación hacia el posgrado, en la proporción que representa la matrícula de doctorado entre las áreas de conocimiento se observa una tendencia similar. La proporción de la matrícula total que representan en el doctorado las Ciencias Naturales y Exactas y la de Educación y Humanidades siguen multiplicando la primera por cinco y media veces y la segunda por casi cuatro veces (3.8), su importancia relativa en la de la licenciatura. Se observa una disminución de la importancia que representaba la matrícula de doctorado en el conjunto de este nivel en 2008-2009, en la que tiene en 2019-2020 en las áreas de Ingeniería y las Ciencias de la Salud, donde es la especialización el tipo de posgrado más reconocido.

Otro indicador relevante sobre la profesionalización de la planta académica nacional sería el del grado máximo obtenido por los ocupantes de dichas plazas. En 1999, diez años después del inicio de los programas de impulso a la formación de posgrado en las IES, tomando de manera conjunta el grado máximo de estudio de los ocupantes de las plazas de licenciatura y posgrado, la proporción de profesores con grado de doctorado era de 6.15%, casi se duplica en 2010 en que representa el 11.36% y vuelve a duplicarse según el informe de SES-SEP 2019-2020. Para el ciclo escolar 2019-2020 se reporta que las IES con mayor proporción de docentes con posgrado son los Centros CONACYT (casi la totalidad (95.8%) tienen posgrado y cuatro quintas partes (80%) doctorado, en la UPN-CDMX (79.8%), las UPN descentralizadas y el resto de UPN más de dos terceras partes de sus académicos tienen algún nivel de posgrado, dos terceras partes en las UPES (66.3%) y las escuelas normales públicas (63.1%), poco más de la mitad en el caso de las UPF

(55.9%) y las instituciones particulares (55.3%). Aquellas en que la mitad o más de sus académicos solo cuentan con licenciatura son las IES particulares, las universidades interculturales, las universidades politécnicas, el ITNM, otras IES públicas y las Universidades tecnológicas. Hay que destacar el caso de la UNADM, donde más de cuatro quintas partes (85.9%) solo cuentan con formación de licenciatura.

Debido a su relevancia en el fomento de la investigación autónoma, si nos enfocamos en el nivel de doctorado, podemos notar una disparidad significativa en la formación académica. Como se mencionó previamente, aproximadamente el 80% de los profesionales que laboran en centros de investigación han obtenido su doctorado. Sin embargo, esta cifra disminuye considerablemente en ciertas instituciones. Por ejemplo, en la UPN-CDMX, solo alrededor del 32% de los académicos poseen un doctorado, mientras que en las UPE y UPF, esta proporción es del 23%. En el caso de las UPEAS, apenas alcanza el 20%, y en las UPN del resto del país, el 18%. En el contexto de otras instituciones de educación superior públicas, como las universidades politécnicas y las normales públicas, esta cifra apenas supera el 10%, ubicándose en torno al 12%.

La situación se torna aún más destacada al observar las universidades tecnológicas, donde solo alrededor del 3% de los académicos han alcanzado el nivel de doctorado. Además, en el caso de las universidades que ofrecen educación a distancia, como la UNAD, no se ha reportado ningún académico con doctorado. Esta disparidad en la formación académica refleja la diversidad de recursos y enfoques en la educación superior en el país, destacando la necesidad de estrategias para fomentar la formación doctoral y el desarrollo de la investigación en diversas instituciones.

Según el análisis de Galaz y sus colegas (2009), al examinar el caso mexicano en estudios internacionales realizados en 1992 y 2007 y centrándonos exclusivamente en los profesores de tiempo completo (TC) en 1992, se encontró que aproximadamente una cuarta parte (26.9%) de los académicos en las universidades politécnicas federales (UPF) contaban con el grado de doctorado. Esta cifra experimentó un aumento significativo, llegando a más de dos quintas partes (44.5%) en 2007. Sin embargo, en ese mismo año, las UPF todavía tenían una proporción menor de doctores en comparación con otras instituciones. En contraste, la proporción de profesores de tiempo completo con doctorado en las Universidades

Politécnicas Estatales (UPE) aumentó drásticamente en ese periodo, multiplicándose casi por ocho veces y media (3.6% en 1992 versus 30.3% en 2007).

No obstante, es importante destacar que, al igual que mencionamos previamente con respecto a la composición de áreas de estudio en diferentes niveles, el aumento del número de académicos de TC con doctorado varía según el área de conocimiento. Por ejemplo, en las Ciencias Naturales y Exactas, en 1992, aproximadamente el 23.5% de los académicos de tiempo completo tenían un doctorado, y esta cifra se incrementó significativamente al 62.4% en 2007. En el ámbito de las ciencias agronómicas y veterinarias, la proporción pasó de prácticamente ningún doctorado a alcanzar el 34.3%. En las Ciencias Sociales, el porcentaje aumentó del 13.4% al 42.5%, y en Ingeniería y Tecnologías, del 4.4% al 27.4%. Dado el enfoque profesionalizador del sistema educativo superior (SES) en México, es esencial profundizar en el estudio de la relevancia del doctorado en campos de conocimiento de naturaleza profesionalizante (Galaz *et al.*, 2009, p. 204).

Pero tener el doctorado, incluso con una contratación de TC, no es garantía de dedicación a la investigación o de producir el tipo de resultados para ingresar como investigador nacional en cualquiera de sus categorías o niveles. A pesar de que 62,795 académicos contratados en la IES y los centros de investigación en el ciclo 2019-2020 cuentan con estudios de doctorado, en ese mismo momento solo 33,165 investigadores son reconocidos por el SNI; de los cuales 8,727 son candidatos a investigador nacional (26.31%), 17,091 investigadores nacionales nivel I (51.53%), 4,793 nivel II (14.36%) y 2,584 nivel III y eméritos (7.79%).

Los resultados de la actividad académica cristalizan un conjunto de procesos institucionales, de grupo y personales en los que influyen las características, tradiciones y formas de interacción del campo de conocimiento que se enseña o desea investigar. La generación de conocimiento es el objetivo del trabajo académico, pero los hallazgos se materializan en diferentes productos: en obras artísticas, textos publicables o tecnología y se difunden a través de distintos medios. La producción de conocimiento varía según los campos de estudio, la institucionalización y profesionalización de las disciplinas, así como por la función y aplicación social y reconocimiento de su utilidad. Como se ha mencionado, la productividad tiene una importante dimensión personal e individual, ya que los académicos producen conocimiento ligado a sus motivaciones personales, trayectoria, formación disciplinaria, perfil profesional, edad, género y no exclusivamente en función de una política particular (Galaz *et al.*, 2014).

El uso del tiempo y los resultados de las actividades de los académicos

El informe de la SES-SEP para el ciclo 2019-2020 no reporta información sobre la participación en las funciones académicas, pero tenemos noticias de cambios en el uso del tiempo entre las distintas tareas y resultados de los académicos en estudios disponibles en IES seleccionadas de distintos subsistemas, en una muestra tanto de distintos tipos de IES incluyendo CI, como de académicos de programas doctorales de distintas áreas de conocimiento, o en estudios sobre el personal académico (general o de tiempo completo o tiempo parcial) y en estudios comparativos internacionales. Estos trabajos revelan que la composición por uso del tiempo, los niveles formativos y los resultados de los académicos de los distintos tipos de IES y disciplinas presentan diferencias importantes. Hay una proporción distinta en el tiempo que dedican a la docencia, la investigación y otras tareas, que además va cambiando a través del tiempo. Los profesores de las IES dedican alrededor del doble del tiempo a la docencia que antes de la ampliación de la matrícula derivada de la búsqueda de ampliación de la demanda por educación superior. Vimos que el tiempo de contratación y las condiciones de trabajo son variables entre subsistemas. El impulso a la formación de los académicos y la ampliación, si no proporcionalmente hablando, si en el número absoluto de posiciones de TC y doctores en el país y que los programas de evaluación del desempeño, que buscaban impulsar el desarrollo del conocimiento priorizaron los resultados de investigación, produjo cambios en el uso del tiempo.

Aumentar la productividad académica ha cobrado relevancia en prácticamente todos los espacios en los que se realiza investigación (centros de investigación, institutos, departamentos y cuerpos académicos de las UPF o UPES, el ITNM y las IES particulares de mayor tamaño) por su relación con la obtención de mayores recursos económicos tanto para los individuos, como para la institución a la que pertenecen y redundan, en términos generales en resultados que no se reportan en los sistemas o bases de datos que elaboran reportes sobre revistas, rankings y citas, siendo los más reconocidos y utilizados el ISI11, y SCOPUS12. Según Galaz *et al.* (2014) entre 1992 y 2007 aumenta el tiempo dedicado a la docencia, disminuye el que se destina a la investigación y la productividad reportada por ellos dista de la que se da en otros países. No todos los que reportan investigación generan una producción suficiente o que tenga la continuidad que requiere el SNI.

Hablar de la variación entre instituciones y disciplinas en función de la composición y profesionalización de sus miembros según la estabilidad y tiempo de sus contratos, sus prestaciones, la distribución del uso del tiempo entre las distintas funciones y los objetivos institucionales, es relevante para entender las posibilidades de cumplir con las exigencias de los distintos marcos regulatorios, así como las ventajas o dificultades que enfrentan para avanzar en los distintos estratos de una profesión, no solo heterogénea, sino segmentada.

Financiamiento

En materia de financiamiento de la educación superior y el apoyo al desarrollo de la CTI existe insuficiencia de recursos públicos. En el periodo 2000 a 2017, el gasto público en ES como porcentaje del PIB (gasto federal y estatal), alcanzó en 2014 el más alto valor (1.14%), mientras que para 2017 bajó al 0.95%. El destinado a la CTI sigue lejos de alcanzar el 1% establecido como deseable en los planes de desarrollo nacional. El esquema vigente de financiamiento de la ES pública está agotado y tiene que ser replanteado con la participación de los diversos actores involucrados: autoridades educativas y hacendarias, instituciones de educación superior, académicos, científicos y sociedad civil (Mendoza como se citó en Chehaibar, 2019).

Los principales problemas son la falta de certeza presupuestal y la opacidad de la distribución entre las IES de una proporción importante de los recursos públicos asignados al SES en el denominado presupuesto ordinario, principalmente destinado al pago de salarios y prestaciones. Los presupuestos anuales no permiten la planeación a corto, mediano o largo plazo. Como otros países, México fue transitando de un modelo de financiamiento inercial y políticamente negociado, hacia otro solo parcialmente basado en el desempeño institucional y personal, asignados a través de múltiples y redundantes procesos de evaluación en el ámbito de las instituciones, de los programas educativos, del personal académico y de los estudiantes.

Además, por la forma como se combina la asignación de recursos ordinarios y extraordinarios, condicionados a la evaluación y rendición de cuentas en el nivel de las IES y programas, y por la política de “pago por mérito” a los académicos hay inestabilidad incluso en los ingresos. Por los efectos reportados en múltiples trabajos por los investigadores del campo, se requiere rediseñarlo para que responda a los requerimientos de los procesos académicos en materia de docencia, investigación y extensión académica.

El rezago del financiamiento educativo en todos los niveles resulta evidente si comparamos el gasto por alumno que se destina en términos reales. Mientras que en el promedio de los países de la OCDE el gasto por alumno en primaria es de cerca de 9 mil dólares y en educación superior, sin considerar la inversión en ciencia y tecnología, de 11 mil dólares, en México se invierten cerca de 3 mil y 7 mil dólares respectivamente (OCDE, 2017, como se citó en Chehaibar, 2019).

Cuadro 4. Comparativo del gasto promedio por alumno y nivel educativo

Convertir a la ES, la CTI en elementos clave para el desarrollo ha estado lejos de guiar la asignación de los recursos públicos del país y con la propuesta del presupuesto de egresos de la federación (PPEF) tampoco parece que en la 4T podrá cumplirse (Moreno y Cedillo, 2021). Lo más grave no solo es que hay una gran distancia con los recursos que se invierten en México en el gasto por estudiante, sino que persisten fuertes desigualdades en las oportunidades educativas y los recursos destinados a las distintas regiones, entidades y subsistemas públicos de ES del país. Se destinan menos recursos en las entidades con menores tasas brutas de cobertura de ES por debajo de la media (38.4%) (Oaxaca, Guerrero, Chiapas) y a las IES creadas en el pasado para atender grupos vulnerables. Al final del sexenio pasado, ANUIES (s.f) propuso como objetivo para los próximos 12 años alcanzar una cobertura en ES del 60%. Sin embargo, la estrategia planteada en los últimos años de crear instituciones nuevas con oferta disciplinaria limitada, carencias de infraestructura y personal, no enfrenta estos retos. Requeriría modificarse la tendencia histórica de asignación del presupuesto ordinario y repensar la lógica de asignación y seguimiento de las becas con una perspectiva compensatoria. Por el contrario, en el PPEF 2022 se restringen los recursos consignados a las UPEAS, UT, UP y UI para destinarlos al subsistema de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG).

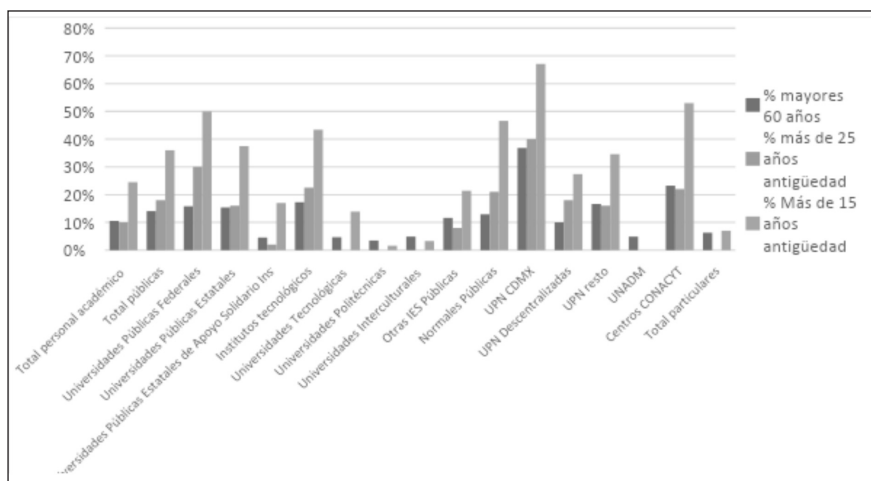
La investigación disponible sugiere que la retención en la escuela y el incremento de años de escolaridad, producto de las becas, no han tenido consecuencias en una mejora de los aprendizajes y logros educativos. Por tanto, no solo habría que ampliar el acceso y acercarlo a los lugares de residencia de los solicitantes, sino garantizar la permanencia y equidad de oportunidades al egreso. No es recortando recursos a las IES previas y creando opciones educativas que refuerzan circuitos de

calidad precarios como se logrará el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan ubicarse mejor en la estructura ocupacional, ni hacer efectiva la inclusión social plena.

La necesidad de prever la renovación de los académicos mexicanos

Si retomamos la información disponible sobre la composición por grupos de edad y la antigüedad de los profesores, elementos importantes para prever la renovación de la planta académica, las necesidades en un futuro inmediato también se distribuyen en forma heterogénea en los distintos tipos de IES.

FIGURA 2. COMPOSICIÓN POR EDAD Y ANTIGÜEDAD DE LOS ACADÉMICOS POR SUBSISTEMA EN 2019-2020



FUENTE: INFORME SES-SEP, (2021)

La edad promedio general de los académicos es de 44.2 años, en el sector público es de 46.4 y en el privado de 41.8 años. En el conjunto de IES 10.5% del personal docente tiene 60 años y más, pero en las IES públicas este grupo agrega el 12% y solo el 5% en las privadas. Si lo analizamos en los distintos subsistemas, en la UPN-CDMX el grupo mayor a 60 años representa el 36.8%, en los centros de investigación 23.2%, en las otras sedes de la UPN, las IEF y UPE, entre 15 y 17%, en los que –como vimos– están adscritos académicos con niveles más altos de escolaridad y contratos de TC. Según la antigüedad, si consideramos el sector del personal académico con más de 25 años de antigüedad en los distintos tipos

de IES, como al menos formalmente representa a quienes están próximos al retiro, se pueden estimar mejor los retos que representa la renovación de la planta académica en el corto plazo. En la UPN-CDMX 40% tiene más de 25 años trabajando como académico, en las IPF el 30%, en el ITNM y los CI 22%. Solo es menor a una quinta parte del total del personal contratado en el resto UPN (18%) y UPE (17%), y no resulta crítica a corto plazo la proporción cercana o en condición de retiro ni en las privadas, ni en las IES públicas de más reciente creación, que prácticamente no reportan académicos con ese nivel de antigüedad.

Como muestra la Figura 2 urge diseñar una estrategia para planificar el retiro y renovación pautada de la planta académica actual, que como se señaló tiene más urgencia en algunos subsistemas que en otros. Es prioridad atender con visión de corto y mediano plazo el tema de pensiones, así como planificar en los próximos 5 años la renovación pautada del personal académico, particularmente para el caso de las universidades del subsistema de la UPN, las IPF, los CI y las UPE, y a mediano plazo en los UPE y el ITNM. Dada la inexistencia de retiro obligatorio en el país, se requiere analizar bajo esta óptica los efectos de los programas de pago por mérito para ver si operan como incentivos adversos al retiro de los académicos.

Reflexiones finales

He insistido en la relevancia de contemplar los efectos de la heterogeneidad del SES entre instituciones y disciplinas en función de la composición de sus miembros según sus condiciones laborales, el uso del tiempo entre las distintas funciones y las tensiones entre cumplir las exigencias de productividad individual para obtener recursos adicionales al salario y su dedicación al logro de los objetivos institucionales. Todos estos elementos son relevantes no únicamente por sus consecuencias en las condiciones de vida de los académicos o su capacidad de cumplir con las exigencias de los distintos marcos regulatorios y las ventajas o dificultades que tienen que enfrentar para avanzar en los distintos estratos de una profesión, sino que afectan de manera importante los procesos de enseñanza y la productividad en CTI que contribuyan al desarrollo social.

Si bien conocemos más sobre las características sociodemográficas y algunas condiciones formales de trabajo de los académicos, se conoce menos sobre la organización en el desarrollo de sus tareas, el uso del tiempo y las condiciones con que cuentan para realizarlas en las distintas etapas del desarrollo de sus trayectorias.

Por el peso de los ingresos no salariales en el total de recursos de que disponen los académicos, ha cambiado el peso del tabulador de las IES en la regulación del desarrollo y priorización de las funciones y por ende las posibilidades de las IES para orientar las trayectorias de sus académicos [Carrera (normativa), trayectoria (recorrido y resultados del individuo regulado por ella)].

No hay avances suficientes en el estudio de su tarea como docentes, principalmente en términos de interacción y apoyo a la creciente diversidad de estudiantes que recibimos. Institucionalmente, aunque se conoce que la tasa de abandono en los primeros años de estudio de licenciatura, no se han generado estrategias que tengan un efecto compensatorio frente a las distintas condiciones en términos de antecedentes académicos y de capital cultural de nuestros estudiantes. Se necesita tomar conciencia de la necesidad de sensibilizar y capacitar al profesorado para atender las demandas intelectuales y personales de los jóvenes, así como enriquecer las prácticas de enseñanza-aprendizaje y brindar reconocimiento a esta tarea (Miller, 2019).

Por otro lado, es importante revisar la pertinencia y actualización de la oferta institucional, ya que es uno de los mayores retos al que las IES debemos enfrentarnos en la relación entre el trabajo de hoy y en el futuro por la “asincronía” entre la velocidad de los cambios asociados a la demanda de trabajo y las dificultades y rigidez para transformar los procesos educativos, que como señalaba Planas, cada vez son más largos y complejos (Buendía y Álvarez, 2019, p. 357).

La evaluación del trabajo académico ha sido una de las políticas públicas de mayor impacto y continuidad desde su inicio a finales de la década de los ochenta. Por su asociación a programas de estímulos económicos ha sido uno de los referentes que ha orientado el trabajo y las trayectorias académicas e influido en la constitución de la profesión académica en México (Buendía, 2019). Con efectos importantes como señalaba Rondero en dos sentidos: aumento de la importancia de los montos asignados a los académicos que logran una evaluación favorable de su desempeño (resultados) y la multiplicación de actividades y órganos institucionales y nacionales vinculados con la necesidad de formar grupos de pares, lo que ha incrementado la burocracia detrás de su funcionamiento, así como el tiempo que destinan los académicos a la rendición de cuentas reportando las mismas actividades en una multiplicidad de formatos incompatibles (Buendía y Álvarez, 2019, p. 374).

Entre los cuestionamientos a los distintos programas de pago por mérito se ha enfatizado que las evaluaciones de los resultados de investigación resultan más cuantificables y por ende se privilegian no solo en el SNI sino en muchos de los programas de estímulos o becas institucionales. Incluso la valoración de la docencia solo considera el tiempo dedicado, la cantidad de estudiantes atendidos o tesis dirigidas y cuando más la opinión que ellos pudieran externar sobre sus profesores. Los actuales indicadores utilizados en las evaluaciones cuentan, suman y ponderan, pero no necesariamente permiten valorar el desarrollo y los resultados en los estudiantes de esta primordial tarea. No hemos sido capaces de observar y medir el impacto de la actividad colegiada del profesorado en la calidad de los programas y el desarrollo de los estudiantes o en la generación de conocimiento. Al poner atención en los individuos y después sumar los resultados de estos para evaluar a los colectivos, se comete la típica falacia atomística, que hace invisibles los aspectos y condiciones que constituyen condiciones y regulaciones que los trascienden.

Es necesario que las instituciones de educación superior estimulen y mantengan una constante colaboración entre sus miembros para fortalecerse y renovarse a sí mismas, así como que se enriquezcan de su colaboración con los integrantes de sus comunidades disciplinarias de referencia, tanto en otras IES del país como en el extranjero. En la coordinación del trabajo y la interdisciplinariedad en la búsqueda de conocimiento y la solución de problemas no solo debieran someterse los resultados individuales a evaluaciones externas, sino conseguir que los académicos, como cuerpos colegiados, sean capaces de dar seguimiento cotidiano, ejerzan la crítica y el estímulo al trabajo de sus colegas, integrando en este proceso a las nuevas generaciones de académicos para prepararlos para la renovación de la planta académica nacional.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2009). Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior Ciclo Escolar 2009-2009. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (s.f.). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). Anuario Educación Superior-Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.I.I. Ciclo escolar

- 2019-2020. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buendía E., A. (2019). La evaluación del trabajo académico en la educación superior. En Angélica Buendía y Germán Álvarez (coords.), (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (200-223) COMIE. https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf.
- Buendía E., A. y Álvarez, G. (coords.). (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. COMIE. https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Chehaibar, L. M. (2019). Financiamiento educativo. Retos y alcances para una educación con calidad y con justicia. En Buendía, A. y Álvarez, G. (Coords.). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 385-433). COMIE. https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Dirección General de Evaluación Institucional (2016). El Explorador de datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (EXECUM). UNAM, México <http://www.dgei.unam.mx/hwp/execum/>
- Galaz Fontes, J. F. (2012). La profesión académica mexicana a principios del siglo XXI: la reconfiguración de la profesión académica en México. En Jesús Francisco Galaz Fontes, J. F., Gil Antón, M. Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L. y Martínez Stack J. G. (coords.). *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 11-21). Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.
- Galaz Fontes, J. F., Gil-Antón, M., Padilla-González, L. E., Sevilla-García, J. J., Arcos-Vega, J. L. and Martínez-Stack, J. G. (2009). *The Academic Profession in Mexico: changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart*. RIHE International Seminar Reports, 13, 193-212.
- Galaz Fontes, J. F., Padilla-González, L. E., Vilorio H. E. y Villa C. A. (2014). El Personal Académico Universitario Una exploración inicial desde la base de datos EXECUM. No 12. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación. DGEI-UNAM.
- García S. S., Grediaga, K. R. y Landesmann S. M. [con la colaboración de Laura E Padilla González]. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En Ducoing. W. P. *Sujetos, actores y procesos de formación*. Parte II. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

- Gil-Antón, M., Grediaga, R., Pérez, L., Rondero, N., Casillas, M. A., De Garay, A., Armenta, E., Rodríguez, J. R., Camarena, P., Villa, L., Acevedo, C., Fernández, M. P., Livas, A., Ramírez, M. D., Vences, A., Chavoya, M. I., Águila, S. Álvarez, H., Moreno, R.,... Hernández, E. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Gil-Anton/publication/282981079_Los_rasgos_de_la_diversidad/links/562581da08aeabddac91cf4e/Los-rasgos-de-la-diversidad.pdf
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez-Jiménez, J. R. y Padilla-González, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Landesmann, M., García Salord, S. y Gil Antón, M. (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento. En Ducoing, P. (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*. COMIE.
- Mendieta y Nuñez, L. (coord.). (1953). *Primer censo nacional universitario, 1949*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, J. (2019). Financiamiento y educación superior. En Chehaibar, L. M. Financiamiento educativo. Retos y alcances para una educación con calidad y con justicia. En Buendía, E. A. y Álvarez, G. (coords.). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 417-433). COMIE. https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Miller, F. D. (2019). Desigualdad, calidad y política educativa en México. En Buendía, E.A. y Álvarez, G. (coords.). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México* (pp. 4-99). *Reflexiones y propuestas para el futuro*. COMIE. https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Moreno, C., I. y Cedillo, D. (2021) Educación superior, ciencia y tecnología en el PPEF 2022: avances, rezagos, perspectivas. Nexos, 185, 15 de septiembre. <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-superior-ciencia-y-tecnologia-en-el-ppef-2022-avances-rezagos-perspectivas/>
- Subsecretaría de Educación Superior (SES-SEP). (2021). Perfil de los Docentes de las Instituciones de Educación Superior, 2020. Documento de Trabajo elaborado con información de la base de datos 911-Educación Superior Ciclo escolar 2019-2020. SEP, México.

**CUADRO 1. LÍNEAS PRINCIPALES DE ANÁLISIS
SOBRE LOS ACADÉMICOS EN LAS PASADAS TRES DÉCADAS**

La década de 1980 a 1992	En la última década del siglo XX	En la primera década del siglo XXI
Las relaciones político-laborales centrados en la reconstrucción de la historia de sindicatos del personal académico.	Las condiciones sociales de producción y reproducción identificadas en el estudio de la regulación del campo, tanto en aspectos políticos, como económicos.	Aspectos históricos de la profesión académica. Contexto social y político de la profesión académica. Académicos, universidad y contexto.
Caracterización del personal académico en anuarios, censos y diagnósticos institucionales, así como en la investigación sociológica sobre la profesión, mercado y cuerpo académico.	Las formas de agregación de los académicos en el desarrollo de sus actividades y funciones (grupos disciplinarios, generaciones, tipos de instituciones, etc.).	Trabajo académico: uso del tiempo y realización de las funciones de docencia e investigación. Organización y vida cotidiana en las instituciones de educación superior.
Estudios acerca de la evaluación del trabajo académico, que reportaban la emergencia y discusión sobre programas de pago al mérito.	La normativa que regula la carrera académica (posiciones estatutarias, sistemas de pago, clasificación y evaluación, etc.).	Carrera académica: naturaleza de la carrera académica. El contexto institucional de la carrera académica. Factores que influyen en la definición de la diversidad de definiciones de carrera académica. Políticas públicas, cambio institucional y gobierno en las IES.
Estudios desde enfoques antropológico, histórico socio-psicoanalítico o pedagógico sobre los perfiles docentes de los académicos y sus relaciones con el proyecto académico; la identidad docente y las carreras y trayectorias académicas.	Las identidades que resultan de la trayectoria académica concretas, al articularse con el <i>ethos</i> , tradiciones y culturas académicas o institucionales.	La dimensión subjetiva de los académicos. Formación. Comunidades y grupos académicos. Posiciones frente a la evaluación. Identidades, trayectorias y culturas en los grupos de investigación y las IES. La dimensión ética y la calidad de vida.
Estudios sobre la mujer académica desde la perspectiva de género.	Los espacios y grupos sociales extraacadémicos de referencia y participación.	Incremento de análisis desde distintos ejes asociados con subgrupos dentro de la profesión: funciones, género, grupos atendidos, etc. Internacionalización de la ES y movilidad académica.

FUENTES: LANDESMANN ET AL. (1993); GARCÍA ET AL. (2003); GALAZ (2013).

CUADRO 2. EVOLUCIÓN DE LAS PLAZAS TOTALES Y DE TIEMPO COMPLETO 1961-2020

Periodo	Tiempo contrato	Número plazas al inicio del periodo	Número plazas al final del periodo	Diferencia en absolutos	Tasa de crecimiento % en el periodo	Nuevos puestos promedio al año en el periodo	Número puestos promedio diarios en el periodo
61-70	totales	10,748	25,056	14,308	133.12%	1,590	4.36
	tiempo completo	nd	1,712	nd	nd	Nd	Nd
70-80	totales	25,056	77,209	52,153	208.15%	5,215	14.29
	tiempo completo	1,712	14,421	12709	742.3%	1271	3.48
80-90	totales	77,209	84,772	7563	9.8%	756	2.07
	tiempo completo	14,421	26,663	12242	84.9%	1224	3.35
90-99	totales	84,772	133,598	28,540	27.17%	5,708	15.64
	tiempo completo	26663	45991	19328	72.5%	1933	5.30
1999-2009	totales	133,598	245,697	112,099	83.91%	11,210	30.71
	tiempo completo	45991	62684	16693	36.3%	1669	4.57
2009-2019	totales	245,697	433,572	187,875	76.47%	18,788	51.47
	Tiempo completo	62684	96687	34003	54.2%	3400	9

FUENTE: ANUARIO ESTADÍSTICO DEL PERSONAL DOCENTE ANUIES-1970 A 1990, 1999. LA INFORMACIÓN DE 2009-2010, PROPORCIONADA POR LA DIRECCIÓN DE ESTADÍSTICA DE ANUIES (S.F.) Y PARA LOS DATOS 2019-2020, EL INFORME SES-SEP (2021).

**CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LICENCIATURA Y TECNOLÓGICA,
GENERAL DE POSGRADO Y DEL DOCTORADO POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
EN 2008-2009 Y EN 2019-2020**

Área de conocimiento (organizada 2008)	Ciclo escolar 2008-2009			Ciclo escolar 2019-2020		
	% matrícula Licenciatura por área 2008-2009	% matrícula Posgrado por área 2008-2009	% matrícula Doctorado por área 2008-2009	% matrícula Licenciatura por área 2019-2020	% matrícula Posgrado por área 2019-2020	% matrícula Doctorado por área 2019-2020
Ciencias agropecuarias	2.33	1.57	3.17	2.8%	1.22%	2.31%
Ciencias de la salud	9.57	14.48	8.77	12.5%	13.44%	5.01%
Ciencias naturales y exactas	2	4.81	19.06	2.9%	4.69%	16.17%
Ciencias sociales y administrativas	46.54	45.99	28.53	44.4%	47.29%	30.90%
Educación y humanidades	6.17	22.26	23.05	9.2%	26.23%	35.11%
Ingeniería y tecnología	33.39	10.89	17.42	28.5%	7.25%	10.50%
Total Nacional	100	100	100	100%	100%	100%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LOS ANUARIOS ESTADÍSTICOS DE ANUIES DE LICENCIATURA Y POSGRADO EN (2008-2009) Y EL INTEGRADO DE 2019-2020 (ANUIES, S.F).

CUADRO 4. COMPARATIVO DEL GASTO PROMEDIO POR ALUMNO Y NIVEL EDUCATIVO

Nivel	OCDE	México
Primaria	8,733	2,896
Superior	11,056	7,060

FUENTE: MENDOZA (COMO SE CITÓ EN CHEHAIBAR, 2019, 423).

SECCIÓN IV

Aprendizaje, agencia y tecnologías

ENTENDIENDO EL ROL DE ATRIBUTOS COGNITIVOS, NO COGNITIVOS Y DISPOSICIONES AGENTIVAS DEL APRENDIZAJE COMPLEJO

Sandra Castañeda Figueiras

Resumen

Se presentan desarrollos de investigación sobre atributos del Aprendizaje Complejo en educación superior, realizados en universidades mexicanas y latinoamericanas. Traducen premisas cognitivas y sociocognitivas a modelos teóricos validados, a marcos de evaluación y fomento y a su derivación tecnológica (presencial, Web y móvil). Su instrumentación incluye atributos cognitivos (estrategias de aprendizaje/ metacognición /creencias epistemológicas), como no cognitivos (emocionales y volitivos), a fin de investigar y fomentar cómo y cuándo estos recursos interactúan con disposiciones agentivas del estudiante, para activarlos y/o adaptarlos a demandas del auto monitoreo o del control intencional que el estudiante debe realizar para tener éxito. La metodología es experimental y de modelamiento estructural de variables, tanto observacional como psicométrica. Se presentan resultados significativos sobre validación de constructo y sobre el perfilado de niveles de logro académico/ niveles dispositionales agentivos. Se resume una Guía para el modelado de habilidades docentes mediadoras de recursos para el aprendizaje.

Palabras clave: cognición, metacognición, agencia, evaluación, aprendizaje complejo.

Introducción

Con base en los desafíos generados por la necesidad de transformar estructuras y organizaciones educativas para dar respuesta a los grandes retos de un mundo cambiante, los educadores enfrentamos múltiples retos; entre otros, entender y dar cuenta de los mecanismos individuales y colectivos, intelectuales, de personalidad y sociales que promueven el aprendizaje exigido a las Instituciones de

Educación Superior (IES), por las Sociedades del Conocimiento, donde satisfacer la exigencia de una oferta educativa cada vez más calificada deba superar una formación caracterizada por la mera aplicación de conocimientos y habilidades para el “aquí y el ahora”; es decir, abandonar una formación donde lo que se genera es el conocimiento inerte y donde la incapacidad de los estudiantes para transferir conocimientos y habilidades es un claro ejemplo de la falla del sistema.

En el contexto mexicano de la educación superior, la realidad de la oferta educativa ha mostrado, durante un buen tiempo (Castañeda y López, 1989; Castañeda, 2009), una alarmante proporción de estudiantes de educación superior con heurísticas cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias deficientes, y asociadas a sistemas de creencias epistemológicas, poco desarrollados y a capacidades volitivas, emocionales y motivacionales disminuidas. Dadas estas pobres condiciones, resulta difícil imaginar cómo es que se pueda esperar que sean los propios estudiantes quienes generen las experiencias (y las habilidades) que fomentarían en ellos la capacidad de influir en la transformación de su medio y en la de ellos mismos (la agencia académica), a fin de lograr el eficiente cumplimiento de metas en los diversos campos del saber académico y profesional.

Más bien, y en el mejor de los casos, los alumnos muestran haber desarrollado conocimiento inerte para “el aquí y el ahora”. La naturaleza efímera de los resultados de este tipo de aprendizajes es un claro ejemplo de los resultados de aprendizaje del paradigma tradicional.

Entonces, un nuevo paradigma pedagógico en la formación del profesional requiere estructuras organizadas con base en un enfoque de aprendizaje fundamentado en desempeños de alto valor formativo, a partir de competencias instrumentales que, además de integrar conocimientos, habilidades y actitudes en competencias capaces de resolver problemas y facilitar la transferencia de lo aprendido a tareas nuevas, desarrolle en los estudiantes recursos cognitivos y no cognitivos de alto nivel, así como el desarrollo de las disposiciones de agencia requeridas.

En este sentido, la agencia refiere a la disposición de actuar para utilizar, selectivamente, heurísticos gracias a los cuales los alumnos puedan ajustar sus recursos (cognitivos y no cognitivos) a las diversas demandas que les plantean las diferentes condiciones del aprendizaje, con la finalidad de poder trabajar exitosamente en tareas y contextos diversos. Se asume que, desde las capacidades físicas,

las funciones intelectuales, la riqueza de la base de conocimientos, los sistemas de creencias, como los de autorregulación y los de la misma personalidad, interactúan simultáneamente para que los individuos estén en condiciones de ejercer, intencionalmente, su influencia sobre sí mismos y sobre su medio.

Entonces, el actual reto educativo también demanda formar estudiantes con buenas disposiciones agentivas, que sean capaces de enriquecer su aprendizaje académico a partir del uso, adaptación y perfeccionamiento de sus recursos disponibles, pero también capaces de influir sobre los mecanismos responsables del buen desempeño profesional, tanto para dar cuenta como para compensar fallas en perfiles de desempeño académico pobre.

Lograrlo requiere dar respuesta a preguntas esenciales para el contexto de la educación superior, entre otras: ¿Son las estructuras y organizaciones de las instituciones de educación superior (IES), los contextos donde se fomenta la agencia y la autonomía en los estudiantes? ¿Se fomentan logros académicos y personales, gracias al uso coordinado, oportuno y complejo de los recursos del auto sistema del propio estudiante, en interacción con los recursos mediadores que proveen las IES, para contender con el procesamiento cognitivo que demanda el contexto, los contenidos y la misma tarea? ¿Si es así, cuáles y cuántos mediadores potenciales están disponibles?

Investigar sobre el aprendizaje complejo en educación superior demanda a los investigadores educativos desarrollar modelos teóricos del aprendizaje estratégico, de lo metacognitivo y autorregulado del monitoreo y del control intencional requerido, que lo identifiquen desde una perspectiva compleja, multidimensional y relacionada a los múltiples contextos donde se ejerce la acción, a partir de atributos altamente sensibles a la complejidad y a la naturaleza de los fenómenos en estudio y la de los problemas que atiende.

Un ejemplo, en este sentido, es la propuesta de Dinsmore (2017). Constituye un buen ejemplo del tránsito de un modelo a otro con el fin de ganar mayor sensibilidad y poder de explicación. El cambio consiste en cambiar de modelos de rasgo a modelos de estado o situación. El cambio responde a la necesidad sentida por los investigadores de superar la idea de la existencia de un rasgo (o serie de rasgos) como patrón único y estable, que captura la regularidad del comportamiento y describe sus determinantes, pero que ignora las dinámicas al interior del individuo. Los enfoques orientados a los procesos en situación (o enfoques de estado) se inte-

resan por conocer las características (procesos y estrategias) que intervienen en un episodio concreto, lo que implica una perspectiva transaccional entre la persona y su contexto, donde las características de la situación y las metas entrarán en juego con las valoraciones que los individuos hacen de éstas, activando diversos atributos, incluyendo los emocionales (Boekaerts, 1996; Castañeda, 1996; Peña y Castañeda, 2016).

Es así como los enfoques orientados a procesos en situación buscan entender el diseño funcional del proceso que ocurre dentro de los individuos al combinar atributos de naturaleza diversa (cognitivos, afectivo-emocionales y volitivos, entre otros) y cuyos efectos son la resultante transaccional entre éstos y las características de la tarea de aprendizaje (contenidos, dominios y contextos, por ejemplo).

Tal enfoque orienta cambios, indiscutiblemente, en la metodología utilizada. En nuestra línea de investigación, la noción utilizada es la del **episodio de aprendizaje** (Castañeda, 2000; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014), ya que este se circunscribe a diseños construidos de situaciones de aprendizaje típicas, lo que da una mayor capacidad representativa del nivel de complejidad de lo que se va a aprender y más explicativa de sus resultados.

La propuesta general en esta línea de investigación

En este contexto, nuestra línea de investigación asume que cuando un estudiante activa determinados atributos del aprendizaje (de personalidad, cognitivos o de creencias sobre sí mismo, por mencionar solo algunos), ante una situación de aprendizaje concreta, podrá no activarlas en otra. Tal asunción ayuda a comprender por qué los estudiantes tienen éxito (o no lo tienen) en actividades de contenidos diferentes o cuyos niveles de complejidad varían, por ejemplo, en: 1) los contextos de evaluación (reconocimiento vs. recuerdo) en los que se mide del aprendizaje; 2) los tipos de conocimientos a evaluar (factual, conceptual, procedimental o esquemas complejos) y 3) los procesos subyacentes a la ejecución (discriminación, generalización, categorización, etc.). El lector interesado en profundizar en el tema podrá consultar el Modelo Integral de Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos, de Castañeda y Martínez (1999).

Lo que se necesita, entonces, es identificar y fomentar diversos atributos que han mostrado explicar el aprendizaje complejo, entre otros: a) los del auto sistema del que aprende, b) los de la complejidad y características de lo que se aprende y,

c) los de las demandas del contexto en el que se aprende. En pocas palabras, generar teoría que explique cómo es que nuestros futuros profesionales aprenden a serlo, de manera exitosa, en diferentes contenidos, tareas y contextos.

La Psicología del Aprendizaje Complejo ha generado un arreglo extenso de los hallazgos que influyen sobre el logro académico, entre otros, el de la “Psicología de cómo los estudiantes hacen las cosas” (Winne y Nesbit, 2010), la que refiere a la aplicación selectiva de heurísticos donde los alumnos son “agentes” capaces de ajustar sus recursos para trabajar en tareas diversas; por ejemplo, decidir cuándo, cuánto tiempo y cómo recuperar información. Es en esta perspectiva en la que se inscribe nuestro marco de trabajo.

Con base en las nociones anteriores y en evidencias derivadas de la investigación, fuimos ampliando el marco de trabajo que ha servido para guiar la evaluación y el fomento de los atributos de interés a la línea. Así y a lo largo de más de 24 años, Castañeda y un grupo de investigadores y alumnos del posgrado de diversas universidades mexicanas y latinoamericanas, hemos teorizado sobre el Aprendizaje Complejo, como también hemos puesto a prueba constructos, derivado procedimientos y construido herramientas para apoyar la evaluación y el fomento del aprendizaje y la autonomía del estudiante de educación superior (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

En ese marco de trabajo, más que explorar procesos psicológicos de manera aislada, nos ha interesado investigarlos en contextos específicos a los que hemos llamados “episodios de aprendizaje”, donde micro mundos instruccionales y de evaluación le dan coherencia, significado e intención a procesos, estructuras y estrategias cognitivas sobre contenidos y habilidades específicas, al igual que a sus asociados afectivo –motivacionales y conductuales–. Tales episodios son situaciones en las cuales la persona es inducida a presentar conductas de aprendizaje dirigidas a metas específicas, en un contexto específico que representa la complejidad del micromundo comprometido.

La estrategia metodológica que hemos usado ha incluido, también, técnicas de análisis multivariados de datos, el modelamiento estructural de variables, que nos han permitido: a) modelar relaciones entre variables (manifiestas y latentes); b) validar constructos (diferentes grupos, rasgos y métodos) y; c) calcular medias y varianzas, no nada más de variables observadas sino también de las latentes, para poder compararlas y establecer diferencias entre los grupos.

Dado que las demandas de las sociedades del conocimiento han generado nuevos medios de entrega de la instrucción y a que éstos han crecido exponencialmente, sin haber aportado evidencia contundente de su papel como mediador exitoso del aprendizaje complejo, consideramos importante analizar, también, las variables del aprendiz en dos entornos de entrega de la instrucción: el presencial y el virtual. Otro aspecto relevante a nuestro trabajo ha sido explorar efectos diferenciales a partir de la diversidad de los contenidos del aprendizaje.

Desarrollo de la línea de investigación y algunos resultados interesantes

Etapas 1. El comienzo y sus primeras investigaciones (1997-2005)

A) Validación empírica de desempeños principales de un perfil nacional de egreso de los psicólogos

A mediados del 1997, se desarrolló una investigación a nivel nacional y a gran escala, bajo la invitación de un Centro de Evaluación para la Educación Superior, para conocer cuáles eran los resultados de aprendizaje significativos que mostraban los egresados de la licenciatura. Este trabajo requirió del diseño de mecanismos para establecer el perfil de egreso y, posteriormente, construir los exámenes para evaluar las competencias en los recién egresados en Psicología y en Pedagogía / Ciencias de la Educación.

El perfil debería ser la base de la construcción del examen, para lo cual se requirió establecer los desempeños críticos considerados por los especialistas como las de mayor significatividad y representatividad de todos los participantes a nivel nacional. Para efectos de este resumen, el perfil refiere solo a egresados de Psicología en México.

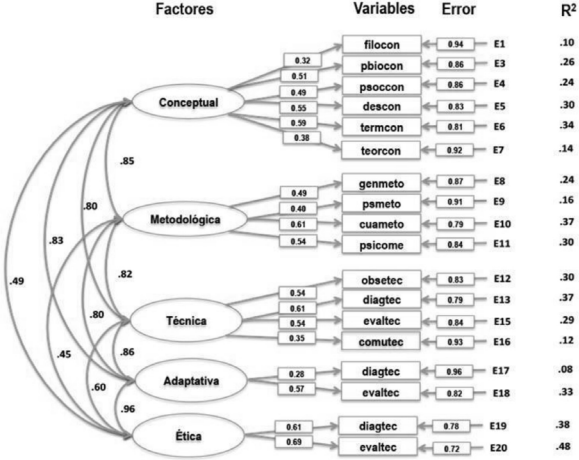
Las competencias establecidas fueron: teórica-conceptual, metodológica, técnica, adaptativa, integrativa y ética. Este logro fue colegiado. Requirió ocho meses de revisión de los planes de estudio de la mayoría de los currículos regionales y centrales, de la definición conceptual y operacional de criterios y desempeños, apoyados en dos tipos de mecanismos de análisis (funcional de competencias y cognitivo de tareas) (véase Castañeda, 2000).

Participaron más de 700 psicólogos especialistas en alguna de las áreas de aplicación de la Psicología, pertenecientes a alguna de las 51 escuelas y facultades del

país o a las 7 asociaciones, colegios o instituciones del sector público y privado que participaron en este estudio.

Para el modelamiento estructural del modelo teórico se utilizaron datos de 682 egresados, hombres y mujeres, matriculados en 41 escuelas, departamentos o facultades representativos de 21 estados de la Federación, titulados o no, que sustentaron de manera grupal y voluntaria, bajo procedimiento estandarizado, la porción común a todos los sustentantes del examen. Todos pertenecieron a la misma cohorte de aplicación y la misma versión de examen. La elección de la versión del examen se realizó al azar. A partir de los datos obtenidos en los exámenes, se analizaron dos aspectos: la validez convergente y la validez divergente y se realizó el cálculo de covarianzas entre factores, para ello, se utilizó el programa estadístico EQS 6 (Bentler y Wu, 2002). La figura 1 muestra su estructura relacional.

FIGURA 1. MODELO EMPÍRICO QUE VALIDÓ LOS CONSTRUCTOS (COMPETENCIAS DEL PERFIL)



Los resultados mostraron homogeneidad aceptable entre reactivos y una configuración dimensional en la que todos los pesos factoriales de las relaciones entre factores y sus indicadores convergieron significativamente dentro del factor hipotetizado. El modelo resultante obtuvo valores altos en la X^2 , por lo que no presentó ajuste estadístico (X^2 de 140.41, 160 gl, asociada a una $p = 0.16$). Sin embargo, por un lado, es bien conocida la sensibilidad de la prueba de razón de verosimilitud X^2 con respecto al tamaño de muestra y, por otro, es de notar que

la X^2 asume que el modelo encaja perfectamente en la población; sin embargo, se consideran los otros coeficientes de ajuste práctico, dado que los datos de los modelos solo pueden encajar en el mundo real de forma aproximada y nunca exacta (Byrne, 2006). Así, se contó con indicadores de ajuste práctico aceptables (IBBAN de 0.91, IBANN de 0.94 y el IAC de 0.95).

Gracias a este procedimiento quedó exitosamente validada la macroestructura del modelo subyacente al examen de egreso y al trabajo realizado por los especialistas. Así, se estableció el *primer modelo teórico, validado empíricamente, de los desempeños principales del psicólogo*. Esto abrió la posibilidad de contrastar los logros de los egresados tanto a nivel personal, como regional, institucional y nacional, así como elaborar las recomendaciones para la mejora de los currículos (y la instrucción), según fuera el caso.

Pero lo más significativo para nuestra línea de investigación fue contar con una estructura competencial general, a partir de la cual era posible indagar cómo y cuándo ciertos atributos (cognitivos o no cognitivos) del aprendizaje complejo podían ser evaluados y, a partir de los datos duros recabados, teorizar sobre el impacto que diversos atributos podrían tener sobre la formación de los estudiantes. Cabe mencionar que, a partir de estos primeros hallazgos, muchas facultades, escuelas y departamentos de Psicología cambiaron sus currículos considerando las competencias del perfil construido y validado.

B) Predicción del puntaje global del Examen General de Egreso a partir de los puntajes específicos de las áreas de clínica, educativa y del trabajo

Toda vez validadas empíricamente las competencias establecidas apriorísticamente por el grupo de especialistas, interesó indagar las coocurrencias entre ellas y su relación con el puntaje obtenido en las dos porciones del examen (la común a todos los examinados y la específica elegida por el examinado), con el puntaje total. El supuesto planteó que las coocurrencias resultantes permitirían una mejor comprensión del poder explicativo que las competencias tendrían sobre los niveles de logro obtenidos en las dos porciones del examen (la común y la específica). El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) financió esta investigación llamada “El proceso de responder a exámenes objetivos a gran escala. Validación empírica de constructo”. Se usó análisis de regresión múltiple para identificar si existían coocurrencias entre los factores (competencias), previamente

validados y dos variables criterio: el puntaje específico de cada una de las tres áreas de formación (Clínica, Educativa y del Trabajo) y el puntaje global del examen.

Los resultados de los 1245 sustentantes a nivel nacional que participaron en este estudio, mostraron que:

- a) Los factores de la formación básica común aportaron muy poca explicación para la variable criterio puntaje específico en las tres áreas de aplicación estudiadas y en los dos niveles de logro analizados (Alto y Bajo).
- b) En todos los modelos de logro Alto, para todas las áreas estudiadas, el factor o competencia que obtuvo el coeficiente de regresión parcial más alto fue el Integrativo.
- c) En cambio, para la explicación del logro Bajo, el factor o competencia *Teórico-Conceptual* fue el que obtuvo coeficientes de regresión parcial más altos para explicar el logro Bajo.

Las evidencias obtenidas confirmaron fallas estructurales del enfoque asignaturista que se usa en los Planes de Estudio de los psicólogos, debido a la fragmentación del conocimiento que le subyace y al modelo *enciclopedista* de enfoque dogmático, común entre los currículos, que genera una organización del conocimiento centrada más en contenidos teóricos que en competencias profesionales y personales. Los resultados nos llevaron a proponer una siguiente investigación que estudiaría atributos cuya influencia fuera directa e indiscutible sobre el aprendizaje en los salones de clases universitarios, que podrían estar afectando los resultados de aprendizaje, tal como lo hacen los atributos cognitivos.

C) Niveles de demanda cognitiva y tipos de conocimiento, por área específica de formación

El propósito de esta investigación fue establecer el impacto de dos tipos de demandas sobre los resultados de aprendizaje, las derivadas del nivel de demanda cognitiva vía el tipo de operaciones solicitadas para resolver las tareas (comprender, aplicar y resolver problemas), por una parte y, las demandas derivadas del tipo de conocimiento evaluado (teórico, técnico o la combinación de ambos), por la otra, sobre los resultados de la prueba de egreso, considerando el área de aplicación profesional que escogió el estudiante: clínica, educativa o del trabajo.

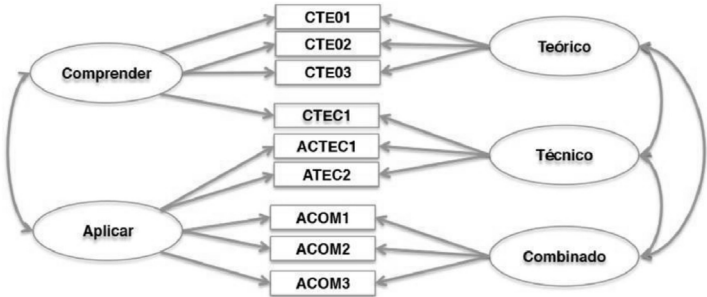
Para ello, fue necesario validar los constructos que hipotetizan demandas de fuentes de contenido incluidas en los ítems, sobre el proceso de responderlos. Se utilizaron bancos de ítems específicos a cada una de las tres áreas de aplicación Clínica, Educativa y del Trabajo. Para el análisis estadístico, se empleó un sistema capaz de probar la interacción entre dos tipos de factores, explicando el uso de cada operación cognitiva y cada campo de conocimiento, con el fin de poner a prueba la validez de constructo. Se utilizaron tres muestras de examinandos: 366 psicólogos clínicos, 380 psicólogos educativos y 197 psicólogos del trabajo, todos recién egresados de universidades mexicanas, públicas y privadas, hombres y mujeres.

Las fuentes de contenido utilizadas para caracterizar los ítems fueron:

- 1) *Operación Cognitiva demandada para resolver el reactivo*. Definida como el procesamiento cognitivo subyacente a la ejecución requerida para resolverlo. Incluye tres niveles de demanda cognitiva:
 - Comprensión: capacidad para identificar, clasificar, ordenar temporalmente y/o jerarquizar información conceptual presentada en el reactivo.
 - Aplicación: capacidad de utilizar, en tareas profesionales iniciales y rutinarias, conceptos, principios, procedimientos, técnicas e instrumentación, acordes al nivel científico en el que se les reconoce.
 - Resolver problemas: capacidad para evaluar e integrar conceptos, principios, métodos, técnicas, procedimientos, estructuras de tareas y/o planes de acción en función de los principios de adecuación y/o valores profesionales requeridos para resolver situaciones problemáticas, así como para identificar y corregir errores importantes en soluciones preestablecidas.
- 2) *Tipo de Conocimiento evaluado en el reactivo*. Refiere a la cualidad de la información que se evalúa en el reactivo e incluye tres tipos:
 - Solo Teórico:
 - ▶ Factual –fechas, personajes, lugares y fórmulas–,
 - ▶ Conceptual –definiciones de conceptos y reglas– y,
 - ▶ Procedimental –definiciones de procedimientos, técnicas e instrumentación–.
 - Solo Técnico (destrezas técnicas dirigidas a la acción profesional).
 - Combinado (conocimiento teórico y destreza técnica integrados).

El modelo a prueba teoriza que la ejecución de los sustentantes sobre cada una de las operaciones cognitivas solicitadas se liga a una dimensión del constructo Operación Cognitiva, lo que conforma el componente ‘rasgo’ y a una dimensión del constructo Campo de Conocimiento, los ‘métodos’. Podemos hablar de un modelo de multi operación cognitiva – multi campo de conocimiento. En esta Figura no se incluyó la operación cognitiva de resolver problemas porque no se configuró como factor (ver Figura 2).

FIGURA 2. MODELO TEÓRICO MULTI OPERACIÓN COGNITIVA-MULTI CAMPO DE CONOCIMIENTO



Modelos resultantes

Psicología Clínica. El modelo resultante en Clínica quedó construido solo por dos constructos de operación cognitiva (Comprender y Aplicar) y 2 constructos de campo de conocimiento (Teórico y Combinado). Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo: a) los índices de ajuste práctico, IBBANN (fue de 1) y el IAC (fue de 1) representando un excelente nivel de precisión para la medida de ajuste. El índice de error RMSEA fue igual a 0.000, con un intervalo de confianza (90%) de 0.000, 0.024. Así, se puede decir que este modelo del psicólogo clínico recién egresado es teóricamente plausible y que los cuatro constructos contenidos poseen validez de constructo convergente.

Con base en ello, se perfiló un psicólogo clínico que es esencialmente exitoso cuando enfrenta la demanda de aplicar conocimiento combinado (varianza explicada del 78%), más que comprender conocimiento combinado (51.2%). La operación cognitiva Resolver problemas y el campo de conocimiento Técnico no se configuraron como factores. Lo anterior, hace pertinente considerar el virar de

una enseñanza memorística de conocimientos del aquí y del ahora, hacia contextos de resolución de problemas, a partir de conocimientos técnicos propios de los psicólogos clínicos.

Psicología Educativa. El modelo validado quedó constituido por solo una operación, la de Comprender (la de menor demanda cognitiva) y dos campos de conocimiento, el Teórico y el Combinado. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo y es teóricamente plausible (IBBANN = 0.98, IAC = 0.99 y RMSEA = 0.007). La operación cognitiva Comprender y los campos de conocimiento Teórico y Combinado poseen validez de constructo convergente. Sin embargo, los resultados muestran serias debilidades de los sustentantes en las operaciones Aplicar y Resolver (no se validaron los constructos hipotetizados), pero lo que es claro es la necesidad de mejorar el modelamiento de estrategias de solución de problemas con conocimientos técnicos y combinados en educativa. Con referencia a los campos de conocimiento, la evidencia mostró diferencias significativas a favor del Teórico sobre la ejecución en el Técnico ($t = 2.63$, 230 gl., $p = 0.009$) y en el Combinado ($t = 6.293$, 230 gl., $p = 0.00$). De esta manera, el modelo probado mostró fortalezas que deben ser tomadas en cuenta para interpretar los puntajes, pero al igual que en las dos áreas anteriores, habrá que reforzar habilidades de aplicar y resolver problemas con conocimientos técnicos y combinados.

Psicología del Trabajo. El modelo quedó constituido solo por la operación cognitiva Aplicar y el campo de conocimiento Técnico. Ambos poseen validez de constructo convergente. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo. Los índices de ajuste práctico fueron muy buenos, el IBBANN fue de 0.99 y el IAC, fue igual a 0.99 y el RMSEA fue igual a 0.00, con un intervalo de confianza (90%) de 0.00 a 0.051. Los factores explican el proceso de responder solo cuando los sustentantes enfrentan las demandas de Aplicar conocimiento Teórico (58%), Aplicar conocimiento Combinado (37%) y Aplicar conocimiento Técnico (9%). Una vez más, el déficit en habilidades de resolución de problemas con conocimientos técnicos y combinados requiere ser reforzada.

Etapas 2. Hacia la consideración de un agente estratégico y multidimensional de resultados de aprendizaje (2007-2013)

Las evidencias del estudio anterior nos hicieron pensar que un grupo de variables endógenas al egresado también habrían afectado el desempeño en diferentes niveles de demandas de tarea y tipos de conocimiento, y que esas variables tenían importantes efectos en las respuestas a los exámenes, aunque no habían sido medidas por él.

Con esto en mente, el siguiente estudio evaluó la interacción entre atributos cognitivos (estrategias de aprendizaje), no cognitivos (autorregulatorios de persona, tarea y materiales) y de creencias epistemológicas (fuente, naturaleza, estabilidad y utilidad del conocimiento), sobre desempeños Alto y Bajo en tres contenidos –Aprendizaje, Motivación y Percepción–, medidos en tres tareas Comprensión, Aplicación y Resolución de problemas (Peñalosa, Castañeda, Mata y Morán, 2010). Se asumió, también, que niveles diferenciales del desempeño académico y del nivel de disposición del egresado para actuar (las disposiciones agentivas), podrían estar teniendo un impacto sobre los resultados del aprendizaje. Otra posible diferencia en los patrones de organización que se podría encontrar dependería de las prestaciones presentes en los contextos de entrega presencial y virtual.

Esta investigación también recibió financiamiento por parte del CONACYT, con el nombre “Mediación del aprendizaje de procesos psicológicos básicos a partir de la epistemología personal, las estrategias cognitivas y el control ejecutivo del estudiante ante diversos contenidos y contextos” (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). CONACYT reconoció los resultados de esta investigación como “Caso de Éxito” en 2012.

A) La investigación perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo

Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar y entender el rol que un grupo de atributos cognitivos y no cognitivos tienen sobre el aprendizaje de contenidos teóricos. El lector recordará que éstos mostraron ser los mejores predictores del *fracaso* en el examen de egreso. Participaron 254 participantes: 130 presenciales y 124 en línea. Se aplicaron: a) dos instrumentos de auto reporte: uno de creencias epistemológicas (IEP) y otro de estrategias cognitivas de apren-

dizaje (porción del IEEA) en una Plataforma Moodle llamada Meta Evaluador en Web (para mayor información psicométrica de los bancos de ítems consúltese Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014; Castañeda y Peñalosa, 2016); b) tres materiales instruccionales (guiones y textos sobre Aprendizaje, Motivación y Percepción); c) tres pruebas de desempeño académico que permitieron establecer el nivel final de aprovechamiento en los cursos. A partir de la recolección de datos con las diferentes herramientas mencionadas, se validaron los instrumentos y contenidos, y, posteriormente, se estructuraron cursos presenciales y en línea (guiones), y se entrenó a los docentes.

De esta forma, el procedimiento emprendido implicó las siguientes acciones: a) evaluaciones iniciales; b) realización de cursos según asignaciones; c) evaluaciones finales, d) se recabaron datos, se codificaron y analizaron, de acuerdo con el modelo teórico inicial, e) se realizaron análisis factoriales de varianza y regresiones lineales y e) se validó el modelo con ayuda del software EQS 5.1.

A partir de ello, se generó evidencia sobre los efectos diferenciales dependientes del nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes, donde a niveles más altos en estrategias de aprendizaje y de epistemología personal, mayor efectividad, mayor uso de la disposición agentiva y mejor aprovechamiento académico. Con relación a los efectos del contexto en el que se aprende (presencial o virtual) se identificaron evidencias que describen el control que las estrategias cognitivas y autorregulatorias de persona, tarea y materiales ejercen sobre las creencias epistemológicas. Asimismo, se dio cuenta de que en el contexto presencial las estrategias autorregulatorias de persona son mayormente utilizadas; mientras que, en el contexto virtual, las estrategias más utilizadas son las autorregulatorias de tarea y materiales.

Con base en ello, se desarrollaron las siguientes evidencias particulares:

- 1) *Perfiles de creencias epistemológicas (ingenuo vs. reflexivo)*. En cuanto a los perfiles de epistemología personal, se configuraron dos ámbitos en el continuo: ingenuo y reflexivo; dando lugar a que el perfil ingenuo, mostrara trayectorias donde las dimensiones epistemológicas de Estabilidad, Naturaleza, Utilidad y Fuente del conocimiento jugaron como predictores del aprendizaje, bajo creencias del tipo: “el conocimiento es valioso porque proviene de una autoridad”, “no debe ser cuestionable”, “es de naturaleza concreta”,

“aburrido”, “útil cuando es aplicable en el aquí y el ahora”, entre otros. Estas creencias se asociaron negativamente a las estrategias cognitivas y autorregulatorias, lo que a su vez afectó el nivel de desempeño académico y caracterizó al grupo de bajo desempeño.

En contraste, el perfil reflexivo, se caracterizó por creencias epistemológicas tales como: “el conocimiento es valioso cuando es cuestionable”, “no es valioso porque dependa de una autoridad que lo valide”, “es de naturaleza abstracta”, “interesante”, “transferible y útil para toda la vida”, por ejemplo. Este perfil se caracterizó por trayectorias más complejas que involucran la mediación de las creencias epistemológicas a partir de la activación de las estrategias cognitivas y autorregulatorias, donde estas últimas predicen el aprendizaje.

- 2) *Perfiles en autorregulación (no regulado vs. regulado)*. El perfil no regulado, caracterizado por estudiantes con creencias atribucionales negativas sobre su capacidad para aprender, que no establecen metas académicas, ni planean sus actividades de estudio. Dichos estudiantes, muestran trayectorias donde las creencias epistemológicas, probablemente ingenuas, de Fuente y Utilidad del Conocimiento, predicen positivamente el aprendizaje, mientras que las Estrategias Cognitivas Superficiales y la Naturaleza del Conocimiento predicen negativamente el aprendizaje.

En contraste, el perfil regulado se integró por estudiantes con creencias positivas sobre su eficacia, que planean metas académicas, monitorean su ejecución y reflexionan sobre su aprendizaje. Igualmente, conllevan la mediación de las creencias epistemológicas a partir de las estrategias cognitivas y autorregulatorias. Las estrategias superficiales predicen negativamente el aprendizaje y las profundas lo predicen positivamente.

- 3) *Perfiles en estrategias cognitivas de estudio (no estratégico vs. estratégico)*. En ello, se resaltaron dos efectos diferenciales en cuanto a la forma en que las estrategias cognitivas son utilizadas, así como en los resultados logrados. Donde, el bajo desempeño no es influido de manera significativa por las estrategias cognitivas (superficiales y profundas); mientras que el alto desempeño tiene efectos significativos derivados de las estrategias cognitivas profundas.
- 4) *Perfiles de disposiciones agentivas por alto y bajo desempeño*. Vistos tales resultados, se dividió la muestra en sustentantes de desempeño alto y de desempeño bajo, a partir de una desviación estándar de la media obtenida

en una de las tres pruebas de ejecución. Así se integraron, de manera lógica, patrones de estudiantes ingenuos –no regulados y no estratégicos– a los que denominamos Estudiantes con Bajo Desempeño y Baja disposición de Agencia, por otro lado, se configuró un grupo con estudiantes cuyos patrones fueron reflexivos, regulados y estratégicos agrupados (ver Figuras 3 y 4).

FIGURA 3. MODELO DE ALTO DESEMPEÑO Y ALTA AGENCIA

Modelo de Alto desempeño y AGENCIA

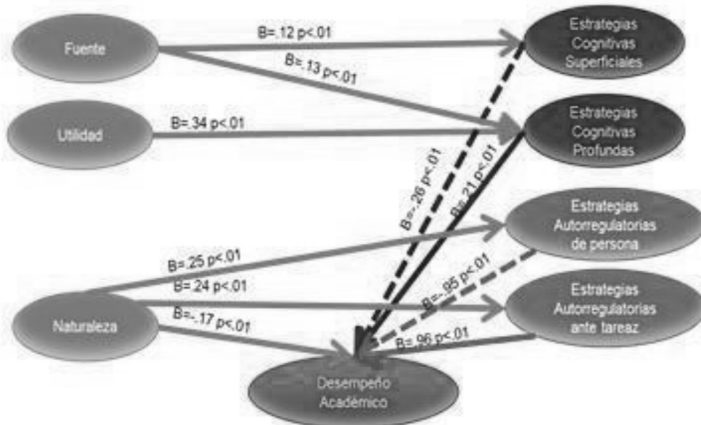
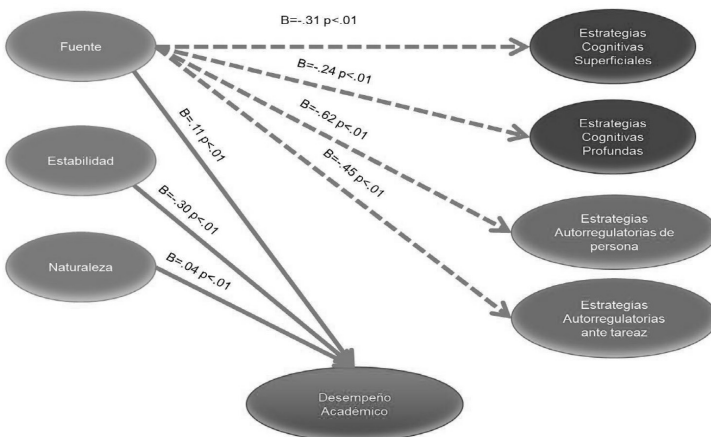


FIGURA 4. MODELO DE BAJO DESEMPEÑO Y BAJA AGENCIA

Modelo de Bajo Desempeño



Como puede verse, en la Figura 3, a mejor nivel del desempeño académico mayor influencia de los atributos cognitivos sobre el aprendizaje, aspecto opuesto que sucede cuando el nivel de desempeño es menor, como puede verse en la figura 4. Estos hallazgos coinciden con resultados de la investigación en la literatura especializada, en esta área de influencia (Peñalosa y Castañeda, 2011).

Etapas 3. Disposiciones agentivas: desarrollos teóricos e instrumentales en el campo de la educación superior (2014-2021)

A) *Las disposiciones agentivas*

En el contexto del Aprendizaje Complejo también ha sido importante preguntarnos si habría un atributo capaz de integrar recursos provenientes de otros diversos, en disposiciones que potencien la capacidad del estudiante para actuar estratégicamente (con conocimientos y estrategias propias de la metacognición y la autorregulación). En este contexto, un constructo que se caracteriza por ser de naturaleza integradora y multidimensional es el de agencia académica. Es a través de ella que hemos podido entender los efectos disposicionales de la riqueza y estructura de la base de conocimientos, como también, los de la riqueza y la complejidad de las heurísticas para el debido manejo de atributos cognitivos, metacognitivos y afectivos, cuando lo que importa es ampliar la comprensión de lo que sucede en los procesos de construcción del conocimiento formal (Castañeda, 2012; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014; Castañeda y Peñalosa, 2016, 2018).

Vistas así, las disposiciones de agencia constituyen un constructo integrativo y multidimensional de componentes de acción que el agente debe poseer para estar dotado de agencia, a fin de generar las transformaciones demandadas y vinculadas a sus metas (Bandura, 2001).

Por tal motivo, las disposiciones de agencia tienen en cuenta dos aspectos que las caracterizan: a) el hecho de que las disposiciones de agencia conllevan, en el sujeto, un alto nivel de conciencia, tanto de sí mismo y sus acciones, como de la tarea y el contexto donde ocurre, y b) el que tales disposiciones de agencia implican la integración de atributos que influyen sobre la capacidad de acción y el logro de metas en el sujeto (Broncano, 2014; Castañeda, 2012).

Ante un episodio de aprendizaje determinado, la disposición agentiva apoya al estudiante a hacer uso de sus recursos cognitivos o no cognitivos, tanto para facilitar su procesamiento como para obstaculizar posibles sobrecargas cognitivas al desempeñar tareas académicas complejas (Castañeda y Peñalosa, 2016,

2018). De aquí que el estudio de la agencia académica se haya orientado a ampliar la generación de evidencias. Lo que ha demandado no solo identificar posibles componentes con carga agentiva, sino también evaluar sus relaciones estructurales dentro de los distintos escenarios de aprendizaje, a fin de plantear su posible rol y forma de influir en tareas de aprendizaje.

También hemos puesto interés en estudiar el aspecto temporal que la acompaña, de tal modo que se ha buscado identificar qué disposiciones agentivas, de diferente naturaleza, puedan tener efectos diferentes de intervención, dependiendo del momento en que son tomados en cuenta, así como también, en función de los niveles de proximidad temporal en la que se orientan los resultados buscados por el agente.

B) Instrumentación en atributos no cognitivos:

volición, regulación emocional y emociones epistémicas

La instrumentación de nuestra línea se enriqueció con la construcción, calibración y validación de un instrumento de auto reporte con el nombre *Inventario de Volición, Regulación Emocional y Emociones Epistémicas* (vyRE), en el Aprendizaje Académico. Dicho inventario tiene dos modalidades de aplicación: una versión de aplicación previa, denominada vyRE Pre (Peña, Castañeda y Pérez, enviado a publicación(a)), en la cual se busca conocer de manera general la autopercepción sobre aspectos volitivos, de regulación emocional y emocionales epistémicos como atributos de personalidad que pueden apoyar el aprendizaje complejo y; una versión ligada a tareas de ejecución y de aplicación posterior a las mismas, llamada vyRE Pos [Peña, Castañeda y Pérez, enviado a publicación (b)], la cual busca conocer las implicaciones de atributos volitivos, regulatorios emocionales y emocionales epistémicos en relación a una tarea de reciente ejecución.

El vyRE, en sus diferentes versiones, considera al atributo volitivo como la capacidad de dirigirse a sí mismo para desempeñar una actividad que va en contra de las tendencias motivacionales inmediatas del estudiante, pero que le es de interés para lograr una meta a largo plazo. Implica control voluntario de la acción, mediante mecanismos y estrategias que protegen cognitiva, afectiva y conductualmente las intenciones y acciones de otras tendencias de acción (Kuhl, 2000). Con base en ello, se retoman elementos de persistencia y volatilidad sobre el desempeño académico, siendo éstos los atributos volitivos de interés central y de carácter dicotómico.

En este sentido, la persistencia es caracterizada como el grado en que las personas pueden mantener el desarrollo de acciones encaminadas a metas, a partir de mostrar constancia en su comportamiento, enfocándose en una actividad hasta completarla y resolverla, siendo clave para diferenciar a los sujetos de alto y bajo desempeño.

En contraste, la volatilidad es concebida como el grado en que las personas tienen problemas para mantener el desarrollo de acciones encaminadas a metas, de tal modo que, se muestran distraídos y tienden a pasar de una actividad a otra sin completar las mismas.

Por otra parte, pero junto a este atributo volitivo, se incorporan los aspectos emocionales, en vista de que éstos pueden tener efectos relevantes sobre el comportamiento y en la toma de decisiones sobre objetos y situaciones específicos, en función de las metas del sujeto (Gross y Thompson, 2007). Las emociones también nos hacen sentir ganas de hacer algo –pueden hacer que continuemos o interrumamos acciones– (Gross y Thompson, 2007), lo que le torna en un atributo por demás relevante.

Ello, planteó la consideración de la capacidad regulatoria de las emociones como un posible atributo agentivo, en vista de que dicha capacidad es entendida como un conjunto heterogéneo de procesos por los que las emociones se regulan, mismos que pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, y que pueden tener sus efectos en uno o más puntos del proceso generativo de la emoción (Gross y Thompson, 2007). En el instrumento, lo concebimos como la capacidad del sujeto para cambiar la valoración de la situación en la que se encuentra, buscando alterar su significado emocional, ya sea cambiando los significados sobre la situación o sobre sí mismo (Gross y Thompson, 2007).

Junto con atributos volitivos y de regulación emocional, ya mencionados, las emociones epistémicas son el tercer atributo incluido en el vYRE. Éstas son emociones que favorecen u obstaculizan la puesta en marcha de otros atributos (estrategias cognitivas y metacognitivas, por ejemplo). Se les considera como emociones antecedentes, producidas por características cognitivas de las tareas de aprendizaje, por actividades generadoras de conocimiento o por los intentos por resolver la incongruencia cognitiva relacionada con la falta de conocimientos previos o por un conflicto de información (Trevors, Muis, Pekrun, Sinatra y Winne, 2016).

En este sentido de emociones epistémicas, nuestra línea incluye la curiosidad y la confusión, en donde la primera es vista como aquella emoción que surge cuando se presenta una información o situación nueva, influyendo sobre el establecimiento de metas, la planificación, la selección y el uso de estrategias para lograr la meta (Morton, 2010; Muis, Psaradellis, Lajoie, Di Leo y Chevrier, 2015). La confusión, por otra parte, surge cuando se presenta una incongruencia cognitiva que los estudiantes tienen que resolver y que, frecuentemente, genera un conflicto de información o una contrariedad con lo que el estudiante asume como verdadero (Muis *et al.*, 2015), de tal modo que, la forma de resolución de la confusión puede permitir al estudiante la construcción de nuevos conocimientos o bien, obstaculizar dicha construcción.

Con base en estos planteamientos, se diseñaron, calibraron y validaron, ambas versiones del inventario de autovaloración sobre componentes de personalidad en sus dimensiones volitiva, de regulación emocional y emocional epistémica. Así, el vyRE Pre se calibró y validó con una muestra no probabilística de 836 estudiantes de siete Instituciones de Educación Superior (IES) de México [Peña, Castañeda y Pérez, enviado a publicación (a)]. Sin embargo, con la finalidad de consolidar una versión con los mejores reactivos, se integró una nueva versión que fue calibrada y validada para su uso posterior, de tal forma que la versión final del vyRE Pre quedó constituida por 40 reactivos (Castañeda, Peñalosa y Peña, 2021) (ver Cuadro 1).

CUADRO 1. ESTRUCTURA DEL INVENTARIO DE VOLICIÓN, REGULACIÓN EMOCIONAL Y EMOCIONES EPISTÉMICAS EN EL APRENDIZAJE ACADÉMICO EN SU VERSIÓN PREVIA A LA TAREA (VYRE PRE)

Área	Dimensión	Subdimensión	Reactivos
Personalidad	Volición	Persistencia	6
		Volatilidad	6
	Regulación Emocional	Revaloración Emocional	6
		Rumiación Emocional	6
	Emociones Epistémicas	Curiosidad	6
		Confusión Soluble	4
		Confusión No Soluble	6

En cuanto al vyRE Pos, su proceso de calibración y validación se realizó con una muestra de 678 estudiantes educación superior de México (Peña, Castañeda y Pérez (b) enviado a publicación). Ello, dio lugar a que en su versión final fue configurándose su estructura por 37 reactivos (ver Cuadro 2).

CUADRO 2. ESTRUCTURA DEL INVENTARIO DE VOLICIÓN, REGULACIÓN EMOCIONAL Y EMOCIONES EPISTÉMICAS EN EL APRENDIZAJE ACADÉMICO EN SU VERSIÓN POSTERIOR A LA TAREA (VYRE POS)

Área	Dimensión	Subdimensión	Reactivos
Personalidad	Volición	Persistencia	4
		Volatilidad	4
	Regulación Emocional	Revaloración Emocional	4
		Rumiación Emocional	4
	Emociones Epistémicas	Curiosidad	3
		Confusión Soluble	6
		Confusión No Soluble	12

Ambas versiones del vyRE, aportaron un enriquecimiento en la instrumentación para ampliar la comprensión de componentes de personalidad, que pueden tener efectos importantes en las disposiciones agentivas de los estudiantes, así como en la calidad de sus desempeños.

C) Efectos diferenciales en atributos afectivos relativos a tres momentos temporales del automonitoreo y el control de lo aprendido

Aunado a lo anterior, y con la finalidad de ampliar las evidencias sobre la Agencia Académica, se llevó a cabo una investigación que buscó identificar, en muestras de estudiantes de educación superior, de tres países latinoamericanos, el desempeño en comprensión de textos y solución de problemas matemáticos. El objetivo de la investigación fue validar, mediante análisis de senderos (*path analysis*), diversos modelos con atributos cognitivos y afectivos en los desempeños mencionados. Dentro de estos modelos, conviene destacar dos de ellos por sus nuevas aportaciones sobre los efectos de variables afectivas en el desempeño de tareas aca-

démicas: a) el modelo de variables afectivas en comprensión de textos y, b) el modelo de variables afectivas en solución de problemas matemáticos. El establecimiento de los modelos mencionados derivó de un diseño de tipo cuantitativo multivariado, transversal y de observaciones pasivas, con una muestra intencional no probabilística de 420 estudiantes de diferentes instituciones de educación superior en México, Argentina y Colombia. El escenario fue virtual mediante la herramienta Metaevaluador Web (Castañeda, Pérez y Peñalosa, 2014), en las instalaciones de los centros de cómputo de las instituciones participantes, en donde los estudiantes dieron respuesta al Inventario de Agencia Académica (véase Castañeda, Peñalosa y Peña, 2021) y dos pruebas de ejecución: una en comprensión de textos y otra de habilidades matemáticas. Cabe señalar que ambas pruebas de ejecución cubren requerimientos psicométricos de calibración y confiabilización, así como de validación empírica (véase Castañeda y Peñalosa, 2018).

En lo que respecta al inventario de Agencia Académica, éste tiene como objetivo identificar autovaloraciones sobre aspectos cognitivos, metacognitivos y afectivos que se hacen presentes en tres momentos relacionados con la ejecución de una tarea: prospectivo (antes de la ejecución de la tarea), concurrente (durante la ejecución de la tarea) y retrospectivo (posterior a la ejecución de la tarea). El inventario se compone de 28 reactivos, los cuales se estructuran en una escala Likert de cuatro opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) (véase Castañeda, Peñalosa y Peña, 2021).

La prueba de ejecución en solución de problemas matemáticos [Peña, Castañeda y Pérez, enviado a publicación (b)], se enfoca en la evaluación de habilidades para la solución de problemas en los dominios de aritmética y álgebra. La prueba presenta reactivos en dos contextos de recuperación de la evaluación, siendo éstos, los de reconocimiento y recuerdo. Cabe señalar que de los 30 reactivos que ofrece la prueba, se utilizaron 20 con los mejores índices psicométricos de calibración y validación (véase Castañeda, Peñalosa y Peña, 2021).

La prueba de comprensión de textos es un instrumento de 20 ítems, en dos contextos de recuperación de lo aprendido. Sus características psicométricas pueden consultarse en Castañeda y Peñalosa (2016, 2018).

Con base en estas consideraciones, los modelos validados sobre atributos afectivos en comprensión de textos y solución de problemas matemáticos, en ambos modelos la valoración retrospectiva del afecto se situó como variable

independiente; mientras que las variables prospectiva y concurrente del afecto se establecieron como variables intervinientes en el desempeño en comprensión/ problemas matemáticos (ver Figuras 5 y 6).

FIGURA 5. MODELO VALIDADO E ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO DE VARIABLES AFECTIVAS EN COMPRENSIÓN DE TEXTOS

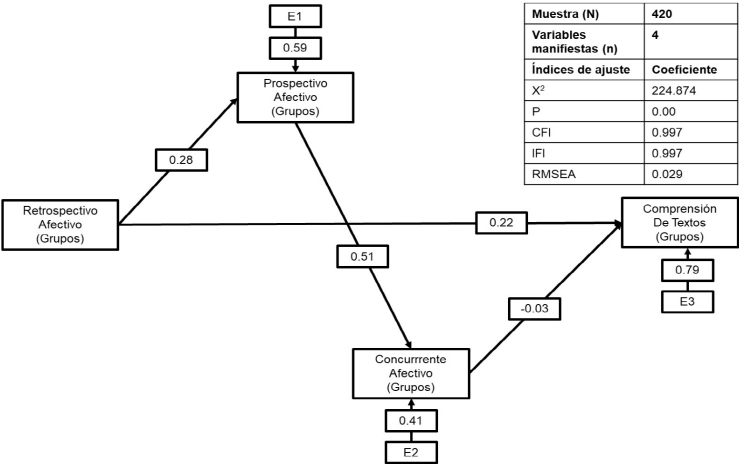
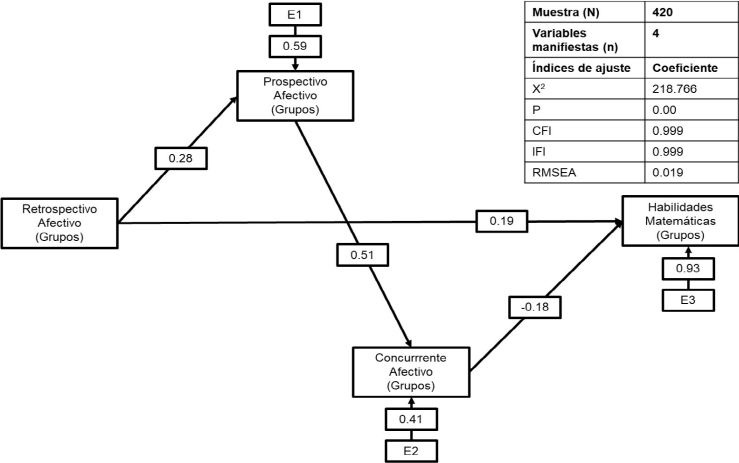


FIGURA 6. MODELO VALIDADO E ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO DE VARIABLES AFECTIVAS EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS



Los datos de la X^2 , en ambos modelos, obtuvieron valores por encima de cero, por lo que no presentaron ajuste estadístico. Sin embargo, el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste incremental (IFI), obtuvieron un valor de 0.997 para comprensión de textos y de 0.999 para la solución de problemas matemáticos. Asimismo, el valor del índice de desajuste absoluto (RMSEA) contó con un valor de 0.029 para el modelo de comprensión de textos y de 0.019 para el de solución de problemas matemáticos. De este modo, es posible considerar que ambos modelos son representativos para reflejar las relaciones observadas entre las variables.

Con base en estos resultados, se hizo posible plantear que los estados afectivos derivados de la ejecución posterior de la tarea presentan una mayor congruencia para determinar el posible resultado en la misma; mientras que, los estados afectivos previos a la ejecución de la tarea y durante la ejecución de la tarea pueden mostrarse menos precisos en su influencia sobre este tipo de tareas académicas.

Es así, como se puede hipotetizar que, los estudiantes pueden tener estados afectivos que infra o sobrevaloren su actuación en la tarea, ya sea antes de realizarse o durante su realización.

Por tal motivo, la percepción afectiva parece ser más estable y menos sesgada cuando es posterior a la ejecución de la tarea, lo cual puede predecir de mejor forma el desempeño mostrado en la tarea, ya que la experiencia se encuentra relativamente fresca y el estado de máximo estrés pudo haber pasado. Los resultados, además de mostrar la influencia que tiene el aspecto retrospectivo del afecto para influir sobre el desempeño en tareas académicas de comprensión de textos y de solución de problemas matemáticos, pone de relieve esta capacidad retrospectiva del afecto como un componente de significancia en relación a las habilidades de agencia académica.

A partir de estos resultados es susceptible dar cuenta que el aspecto afectivo encuentra su mayor influencia dentro del aspecto retrospectivo, lo que lleva a considerar que los afectos posteriores a la realización de una tarea suelen ser un mecanismo agentivo que le permite al estudiante predecir su desempeño dentro de tareas académicas. El poder dar cuenta de la influencia que tienen estas variables ayuda a caracterizar las disposiciones de agencia académica, a fin de identificar qué aspectos se ven implicados y cómo interactúan entre sí.

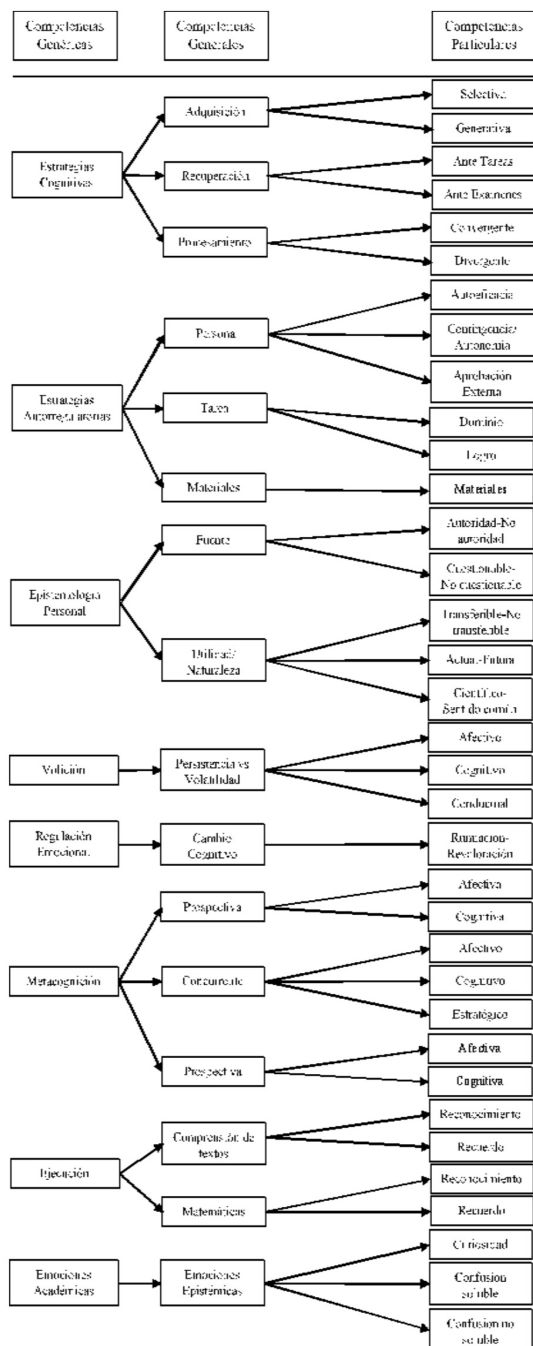
D) *Modelo competencial*

Con base en la evidencia recabada hasta el momento, se han logrado generar modelos causales multidimensionales que intentan explicar las relaciones estructurales entre dimensiones de un grupo importante de atributos que la literatura internacional señala como predictores del aprendizaje académico exitoso en la educación terciaria. Los hallazgos nos han mostrado relaciones estructurales entre atributos, de tal forma, que hemos identificado, también, si la interacción entre tales atributos es directa o indirecta y qué tan importante y significativo es el valor de su coeficiente de regresión a la explicación de los efectos de unos sobre otros (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014; Castañeda y Peñalosa, 2016, 2018).

Y ha sido así, en un contexto de investigación estratégico, a largo plazo y multietápico, como ha sido factible (a partir de la identificación de las estructuras relacionales entre atributos cognitivos y no cognitivos) como construimos y pusimos a prueba un modelo teórico sobre componentes de Agencia.

En la Figura 7, se presenta un modelo estructurado a partir de trabajos de investigación empírica, en donde se han incorporado diferentes atributos, de tal modo que el modelo es susceptible de adicionar, sustraer o cambiarlos por algunos diferentes o nuevos, en vías de ajustarlo a demandas específicas que sean prioritarias dentro de los procesos de formación en la educación terciaria. Asimismo, este modelo ha sido utilizado para generar herramientas encaminadas a la atención y fomento de atributos de Agencia Académica, como es el caso del apoyo metacognitivo implementado en la aplicación Régula (véase Castañeda y Peñalosa, 2018). El actual modelo general (Castañeda, 2020), consta de diversas competencias, a diferentes niveles de granularidad, tal como se puede apreciar en el esquema de la Figura 7.

FIGURA 7. MODELO COMPETENCIAL DE ATRIBUTOS DE AGENCIA ACADÉMICA



E) *Guía abreviada para el docente*

Con base en el perfil competencial y teniendo como objetivo apoyar el desarrollo cognitivo y no cognitivo de los estudiantes del nivel terciario, se buscó desarrollar una herramienta útil al docente para evaluar el nivel de desarrollo y la calidad de uso con los que los estudiantes reportan tener los conocimientos y las habilidades cognitivas y no cognitivas que apoyan su aprendizaje académico, con la finalidad de apoyarle a modelar estratégicamente atributos que pueden influir positivamente sobre el aprendizaje académico en episodios de aprendizaje concretos.

Así, se busca apoyar en la labor mediadora que él realiza con el estudiante, partiendo del conocimiento sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de sus estudiantes y las demandadas por los escenarios de aprendizaje. Acorde a ello, el docente podrá hacer diseños que consideren desde los componentes que resulten prioritarios para fomentar el dominio de los contenidos abordados en su asignatura, hasta la construcción de aprendizajes académicos complejos.

Gracias a su utilización, el docente/tutor ubicará a un estudiante dado (o a un grupo completo), en el nivel de dominio de una o varias de las competencias referidas a los diversos atributos predictores del aprendizaje académico y su implicación con el episodio de aprendizaje particular y de interés al profesor. Dando lugar a que, el docente pueda encontrar múltiples combinaciones entre dimensiones (competencias generales), para cada una de las dieciséis que se presentan en la Guía.

Con base en estos aspectos, la guía se compone de cinco etapas, en las que se aborda el flujo instruccional: a) establecimiento y evaluación de habilidades cognitivas y no cognitivas para el diseño de cursos de aprendizaje académico; b) revisión y análisis de elementos instruccionales para el diseño de cursos de aprendizaje académico; c) preparando el terreno; d) desarrollo de la clase y; e) evaluación del aprendizaje.

Cada una de estas etapas a su vez conlleva una serie de metas y submetas que el docente puede tomar en cuenta, en función de sus intereses y necesidades de abordaje instruccional. Así, en la primera etapa las metas y submetas están orientadas a identificar la correspondencia del curso con atributos cognitivos y no cognitivos de agencia académicas, así como en la construcción de la evaluación inicial para la identificación del nivel de habilidad en éstos.

En la segunda etapa, las metas y submetas se dirigen hacia aspectos propios del diseño instruccional, considerando la identificación, diferenciación, secuenciación y organización de los conocimientos y habilidades subyacentes al contenido previamente identificado, así como en la especificación de aspectos como el control del diseño y la tarea instruccional, el foco del aprendizaje, el tipo de interacciones para el aprendizaje, el nivel de autenticidad de las tareas y los enfoques instruccionales utilizados para el desarrollo de los conocimientos y habilidades subyacentes al contenido a abordar.

La tercera etapa busca poner los elementos de enlace que enlazan al estudiante con el contenido, dando lugar a la contextualización de la importancia de la asignatura, en términos de la relevancia de los contenidos *per se*, las relaciones con otros contenidos disciplinares, la variación en los niveles de dificultad de los contenidos, así como de las atributos cognitivos y no cognitivos implicados, a fin de integrar estos elementos en el diseño de actividades para el fomento, tanto de contenidos como de atributos cognitivos y no cognitivos. Asimismo, se tienen en cuenta la necesidad de activación de los conocimientos previos de los estudiantes y el enlazar los mismos con los nuevos contenidos abordados en la asignatura, mediante el uso de diferentes estrategias instruccionales.

La cuarta etapa, en consecuencia, se aboca a la elección de elementos instruccionales y las estrategias didácticas que pueden resultar apropiadas, atendiendo al tipo de conocimientos que se busca desarrollar, teniendo en cuenta las diferencias en los tipos de conocimientos y en sus formas para fomentarles (conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales-valorales y estratégicos).

Finalmente, la última etapa pretende apoyar al docente en el uso de estrategias de evaluación pertinentes a los tipos de conocimientos que fueron trabajados y fomentados. De este modo, se generan lineamientos para caracterizar los escenarios de evaluación del aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como: los tipos de conocimientos a ser evaluados, los tipos de tareas y las instrucciones que configuran los escenarios de evaluación y, por tanto, las operaciones que tienen que realizar los estudiantes, los recursos a los que se tendrán acceso y los que se tendrán que buscar o construir, el diseño de los reactivos (estímulos) que buscan que el estudiante genere acciones en función de construir una evidencia de aprendizaje y los contextos de recuperación en los que son presentadas las tareas de evaluación.

Bajo este marco, esta guía pretende integrar una aportación importante en el conocimiento y desarrollo sobre las disposiciones agentivas de los actores educativos en los contextos de aprendizaje.

Conclusiones

Las evidencias compartidas hasta aquí, enfatizan hallazgos que amplían la comprensión del rol que juegan algunos atributos (cognitivos y no cognitivos) del estudiante, bajo ciertas condiciones de aprendizaje (e instrucción), a fin de ilustrar las complejas interacciones que se gestan entre ellos y para las cuales la literatura contemporánea todavía requiere mayor investigación y explicación. Así, persiste la necesidad de atender los procesos de aprendizaje académico, en la educación terciaria, como fenómenos de alta complejidad, donde la intervención activa de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje y la mediación oportuna y eficaz del docente y de las estructuras universitarias son centrales para favorecer la formación profesional.

Lo presentado no constituye, de forma alguna, un trabajo terminado, más bien son esfuerzos que han orientado y permitido avances en la teorización y gestión sobre los fenómenos de aprendizaje en el ámbito de la educación superior. En donde, la integración de diversos postulados teóricos, devenidos de diferentes campos de la psicología, no solo han mostrado tener consistencia, sino que además resultan integrativos e interactivos entre sí para aportar una visión de la disposición agentiva del sujeto bajo perspectivas de naturaleza dinámica, multidimensional, funcional y transaccional (sujeto-situación), en donde el fenómeno de aprendizaje puede tener resultados diferenciales en función de los diversos efectos que se derivan de variables como las aquí aludidas, lo que conlleva a pensar al aprendizaje y su fomento bajo consideraciones estratégicas y flexibles, bajo una perspectiva sistémica y sistematizada en función de las variables del estudiante y sus interacciones con el contexto.

A lo largo de la línea de investigación se han formado más de 40 académicos de algún nivel del posgrado; se han producido más de 100 escritos académicos (artículos científicos, capítulos, libros) y se han desarrollado 11 instrumentos estandarizados de acceso libre.

Referencias

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for Windows. User's Guide*. Multivariate Software, Inc., Los Ángeles.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.
- Broncano, F. (2014). Daring to believe: Metacognition, epistemic agency and reflective knowledge. En A. Fairweather (Ed.). *Virtue Epistemology Naturalized. Synthese. Bridges between virtue epistemology and philosophy of science* (pp. 49-66). Abrol Faiweather. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04672-3>.
- Byrne, B. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press, Estados Unidos.
- Castañeda, S. (1996). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 5(1), 169-185.
- Castañeda, S. (2000). Un modelo cognitivo para la medición de resultados de aprendizaje. *Revista de Psicología Contemporánea*, 7(7) 92-96.
- Castañeda, S. (2009). Los puntajes de egreso: ¿certifican lo acreditado en los currículas? En Z. Monroy y R. León (eds.), *Epistemología, psicología y enseñanza de la ciencia* (pp. 127-147). Facultad de psicología, UNAM, México.
- Castañeda, S. (17-19 de octubre de 2012). El sentido de agencia en el aprendizaje de contenidos teóricos. Simposio por invitación llevado a cabo en el xx Congreso Mexicano de Psicología. Campeche, México.
- Castañeda, S. (2020). Cognición aplicada a la Agencia Académica. Evaluación y fomento de sus atributos. En J. G. Martínez (ed.). *Estudios sobre Cognición y Aprendizaje* (pp. 15-38). Universidad de Guadalajara, México.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). *Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. Facultad de psicología, UNAM, México.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (eds.) (2016). *Fenomenología de agencia académica*. UAM, México.
- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2018). *Derivación tecnológica en apoyo a la agencia académica en educación superior*. UAM-UNAM, México.
- Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). *Perfiles agenticos y no agenticos en la formación del psicólogo*. Facultad de Psicología. UNAM, México.

- Castañeda, S. Peñalosa, E. y Peña, R. (2021). *El docente y la mediación de los nuevos capitales culturales en la educación terciaria desde el enfoque de agencia académica*. UAM, México.
- Castañeda, S., Pérez, I. y Peñalosa, E. (2014). Evaluando componentes de agencia académica en la web. *PSICUMEX*, 4(1), 98-117.
- Dinsmore, D. L. (2017). Toward a dynamic, multidimensional research framework for strategic processing. *Educational Psychology Review*, 29 (2), 235-268.
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press, Estados Unidos.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interaction. En M. Boekaerts, Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press, Estados Unidos.
- Morton, A. (2010). Epistemic emotions. En P. Goldie (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (pp. 385-399). Oxford University Press.
- Muis, K. R., Psaradellis, C., Lajoie, S. P., Di Leo, I. y Chevrier, M. (2015). The role of epistemic emotions in mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 172-185.
- Peña, R. y Castañeda, S. (2016). Componentes de personalidad en agencia académica: volición y regulación emocional. En Castañeda, S. y Peñalosa, E. (eds.), *Fenomenología de Agencia Académica* (pp. 305-321). UAM, México.
- Peña, R., Castañeda, S. y Pérez, I. L. [(Enviado a publicación(a))] Calibración y validación de un inventario de autovaloración sobre componentes de personalidad en el aprendizaje.
- Peña, R., Castañeda, S. y Pérez, I. L. [(Enviado a publicación(b))]. Inventario de Habilidades Matemáticas y Componentes No Cognitivos del Aprendizaje.
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2011). Adaptación y confiabilidad del inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional al estudio (EDAOM) para la modalidad de aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 5-14.
- Peñalosa, E., Castañeda, S., Mata, M. A. y Morán, C. (2010). Construcción de unidades instruccionales para cursos de procesos básicos en psicología: una metodología de análisis y diseño instruccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 87-93.
- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M. y Winne, P. H. (2016). Identity and epistemic emotions during knowledge revision: A potential account for the backfire effect. *Discourse Processes*, 53(5-6), 339-370.
- Winne, P. H. y Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678.

EDUCADORES, TECNOLOGÍAS Y HUMANISMO: ¿QUÉ PERSPECTIVAS?

Cándido Alberto Gomes

Resumen

Esta es una reflexión filosófica sobre la convivencia interhumana en un mundo tecnológicamente cada vez más complejo. Busca sus raíces en las “nuevas economías políticas” de los años 1980 y en los cambios posteriores con el desarrollo de las sociedades en red, desembocando en el paradigma del Estado-empresa, que sigue el modelo de la entidad empresarial lucrativa. En este contexto, se unió a la violencia la inevitable transición abrupta para la educación remota en la pandemia. El rol del educador, que venía siendo remodelado como el de una especie de operador de máquinas, cambió más aun, según los modelos vigentes de eficiencia y reduccionismo de la educación. Defiende la tónica del humanismo como condición para la paz. Estar en el mundo puede significar ser vencidos en los embates, éticamente mejor que estar al lado de los vencedores.

Palabras clave: educación para la paz, educación virtual, filosofía de la educación, educadores, trabajo docente.

Introducción

En esta América Latina, un eslabón que nos une es la promoción de la paz entre los participantes de la educación. No aquella paz semejante a las aguas de seda de un lago bajo brisa. Reconocemos que, bajo el manto de la tranquilidad, siguen palpitando pequeñas olas y corrientes, sea en la superficie, sea en la profundidad. La paz que investigamos y traducimos en alternativas de acción no es ilusoriamente pasiva, sino fruto de aprender y convivir, uno de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI (Delors *et al.*, 1996). Las sucesivas cosechas de este aprendizaje,

durante mucho tiempo gestadas y maduras, no llevan a eliminar los conflictos, sino a educar para su resolución pacífica, tanto por adultos como por estudiantes.

Cuando faltan semillas y cosechas, se tiende a levantar el trípode de la violencia *de* la escuela, *en* la escuela y *contra* la escuela, teniendo como denominador común los daños contra los derechos igualitarios del ser humano a una vida digna. Sin embargo, nuestro mundo registra múltiples y súbitos cambios. Los propios roles del educador son redefinidos e incluso amenazados. El mundo en que las tecnologías generan inmensos recursos financieros, con empresas más grandes que países, nos desafía con la sustitución de seres humanos e incluso con seres híbridos, como uno de los resultados de la ingeniería genética. Como contraste, el derecho de las juventudes a un lugar al sol se parece cada vez más a ritos de pasaje no solamente dolorosos, sino crueles: faltan empleos, se alargan los estudios para los que pueden y están motivados. El contraste es que sobran máquinas, cada vez más miniaturizadas, cada vez más “inteligentes”, mientras falta trabajo para mantener la subsistencia de las vidas. Si el personal es un ítem de peso en los gastos, la óptica de hoy pretende reducirlo mediante costos onerosos transferidos a los trabajadores y a sus aspirantes.

Cuando se busca el sentido de los hechos, como las violencias en las escuelas, es importante contextualizarlos. Es lo que intentaremos aquí, sin amplias narrativas.

Metodológicamente, este trabajo resulta de más de una década y media de investigación con colegas y estudiantes en el ámbito de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad. Además de la investigación, asociada a actividades de enseñanza y extensión, este trabajo buscó apoyo en la literatura captada y seleccionada a través de plataformas electrónicas, como Scielo, Scholar Google, Publons y otras.

Nuevas economías políticas

En la enmarañada telaraña del mundo actual, es necesario hacer la elección, casi siempre controvertida, de los hilos para comprenderla, en el sentido weberiano de *Verstehen* (Weber, 2014); es decir, en palabras simples: comprender de modo profundo, colocándose en el lugar de los demás. De esa manera, la comprensión sobrepasa las fronteras de modelos matemáticos y de algoritmos, que implícitamente usan la metáfora del reloj analógico de la era preindustrial, con todos los engranajes articulados.

Antes de la caída del Muro de Berlín (1989), la llamada “nueva economía” había llegado al poder por intermedio de Thatcher (1925-2013) y Reagan (1911-2004), en el eje anglosajón del Reino Unido y de Estados Unidos de América. Es decir, el liberalismo se había sentado en los grandes tronos para hacer desmoronar el Estado de bienestar social, privatizar y reducir el Estado a su supuestamente estricto papel. El colapso del Muro declaró la derrota de la economía planificada, atada a sus engranajes herrumbrados.

Con esta victoria –¿quizás el “final de la Historia”?–, el liberalismo, con ropas nuevas, se unió a la sociedad tecnológica en red (Castells, 2000), para superar barreras y restricciones: competición y eficiencia, individualismo y desigualdades pasaron a integrar el dogmático formulario aplicado a las naciones. Con la cooperación en descenso, la rapidez de los flujos de comunicación, aliada a la búsqueda de la eficiencia (hacer más con cada vez menos), subestimó la igualdad de oportunidades, de tratamiento y de resultados. Elementos del nuevo paradigma pasan a ser la libre competencia, el triunfo de los más eficientes, es decir, “fuertes”, las leyes del mercado llevando la palma sobre la legislación existente, considerada obsoleta. Las economías tendieron a explotar más los trabajadores, en condiciones inhumanas, para ofrecer precios más competitivos. Primero, en la industria y en los servicios, con los trabajadores de salarios más elevados pudiendo ser vencidos en el teletrabajo por aquellos que aceptan menos en el exterior. Como había caído el Muro de Berlín, todas las barreras y protecciones sociales tenían que desaparecer. La gestión pasó a imponer metas de desempeño, presionando y promoviendo la competencia interindividual, todo medido según la cuantofrenia (De Gaulejac, 2005). A los menos “capaces”, desechos del proceso, la demisión.

En la educación y salud públicas, fueron aplicados los mismos mecanismos competitivos, para la eliminación de los menos eficientes. Todo medido en “paneles de bordo”. Recortes presupuestarios impusieron la eficiencia. Renovados los recortes, para obligar a “producir” el máximo, llevaron a la precarización. Después de la pandemia, muchos distritos escolares (públicos) en Estados Unidos de América difícilmente consiguen contratar a personal para la alimentación escolar y la seguridad. Los presupuestos menguaron de tal forma que, con bajos salarios y beneficios, además de mucho trabajo, los candidatos se alejan. No por casualidad, crecen la educación y la salud privadas: según los dogmas, son mejores y más eficientes, con alivio para el Estado. El ciudadano cede lugar al cliente. Los

servicios son estratificados según el nivel de ingresos. Aun así, una consulta en emergencia durante la pandemia, con diagnóstico visiblemente equivocado, podía fácilmente llegar a 3.500 dólares en el Condado de Los Ángeles, dónde, debajo de los puentes, se apiñan los que han perdido sus casas: la libre interacción entre escasa oferta y alta búsqueda, como un taxi de aplicación en noche de año nuevo.

Desde el punto de vista de la economía política, los Estados pasan a ser empresas, son evaluados como empresas, con relación a su capacidad de pago, de endeudamiento y otras variables. Desde el ángulo político (Musso, 2019), el anatema, el chivo expiatorio, va para las burocracias estatales. El modelo de éxito es la empresa, que genera dinero, como las *big tech*. Entonces, despuntan políticos apuntados como presumibles vencedores en los negocios, que se presentan, en el teatro de la política, como heraldos de la eficiencia, capaces de someter las reparticiones del Estado a una reforma completa, para ganar agilidad y eficiencia. Varias grandes empresas, en el flujo del dinero, se hicieron más ricas que Estados, en particular las *big tech*. Una fundación llegó incluso a suplir de recursos la Organización Mundial de la Salud, cuando esta perdió la cuota de Estados Unidos, en uno de los peores momentos de su historia.

Los resultados involucraron una estupenda multiplicación de la riqueza. ¿Para quién? Ha habido una galopante concentración de ingresos. Según Piketty (2014), la contradicción central del capitalismo está en el hecho de que el capital es sistemáticamente mayor que el retorno de la producción y de los salarios –gracias, incluso, a la financiarización–. Entonces, 0.1% da población de ingresos más elevados obtuvo dos veces mayor crecimiento que la población 50% más pobre. En un mundo de 7.85 mil millones de personas, 85 habitantes detienen la misma riqueza de 3.6 mil millones de habitantes con menores ingresos (Alvaredo *et al.*, 2018). Para el grupo menos favorecido, el crecimiento es lento o nulo. En la perspectiva internacional, la desigualdad es considerada extrema en Brasil, Medio Oriente y África del Sur, donde los 10% más ricos captan 55-65% de los ingresos nacionales. Esa contradicción hace referencia a la crisis de legitimidad del capitalismo, según Habermas (1975); es decir, a la imposibilidad de que el capitalismo atienda a las expectativas suscitadas en los (aún) ciudadanos.

Equilibrándose en la pobreza o cercana a ella, esta multitud, incierta de su estatus, andando sobre una cuerda floja, sufre de las “pasiones tristes” (Dubet, 2019). ¿Cuáles? Racismos, misoginia, xenofobia, populismo, demagogia, individualismo

en general y la creencia en soluciones autoritarias, con la búsqueda de superhombres que puedan “salvar” países y quizás el mundo. La erosión de la democracia se agrava por la quiebra de privacidad desde los atentados del 2001, el terrorismo global y los intereses de las *big tech* en nuestros datos para conocer perfiles, necesidades y deseos. En principio, con el objetivo de predecir nuestros comportamientos, para alcanzar una mayor efectividad de la publicidad. Sin embargo, considerando que en el paradigma las personas se venden como productos, ¿por qué no segmentar a los electores y dirigirles propaganda, con cada grupo escuchando mensajes que prometen la satisfacción de sus deseos específicos? (Bartlett, 2018). El candidato es un producto, una figura fabricada por la propaganda dirigida, aunque venga a golpear sistemáticamente las instituciones democráticas. Un hombre fuerte, supuestamente, como Alejandro, desataría los nudos gordianos a golpes de espada –es lo que se “vende” con frecuencia a los electores–. Las lentes de las ideologías ciegan para la realidad, como ocurrió con el Tercer Reich y las economías planificadas. Como Baudrillard (1981) había afirmado, el objeto real no es más creíble en la sociedad dominada por la producción, pues se sustituye la realidad por símbolos y signos. De esa manera, la experiencia humana es una simulación de la realidad verdadera, filtrada y construida, como un biombo.

Esta es una violencia envolvente que frecuentemente llega a las escuelas. Al fin, ésta se integró al *Zeitgeist*, siendo quizás, desde la perspectiva de Freud (2011), su ingrediente intrínseco, por las continuadas tensiones entre *Eros* y *Thanatos*. Tal economía devoradora se diferencia de la economía para el bien común (Tirole, 2016), un concepto olvidado. Violencias no faltan cuando la industrialización, relegada al Tercer Mundo, amenaza de destrucción el único planeta que tenemos. ¿Adónde ir? ¿Se puede construir una economía y sociedad donde los más ricos se “salvan”, escapan para otro orbe y la mayoría se ahoga? Una vez más, el sistema económico nos hace una broma, como hizo con las previsiones sobre la esperada revolución socialista en Inglaterra.

El ambiente

Las juventudes claman a los Estados para que reviertan los factores que llevan a la destrucción del Planeta. Tienen razón: si hoy el clima se degenera, imaginemos cómo lo sentirán en la piel al final de sus vidas. El agravamiento de la sociedad de riesgo (Beck, 1998) en favor de algunos resulta del rompimiento de las redes

de interdependencia a las cuales el ser humano se integra. La revolución copernicana todavía está inacabada: la Tierra fue retirada del centro del sistema solar; sin embargo, el ser humano todavía se ve como centro del Planeta y considera que éste existe para servirle. Una vez más las narrativas se despegan de la realidad.

Asimismo, el cosmólogo Thuan (2018) se refiere al reencantamiento del mundo: del *Big Bang* surgieron elementos químicos, como el hidrógeno, constitutivos del ADN (ácido desoxirribonucleico). Por lo tanto, declara, somos hijos de las estrellas, descendemos del polvo de las estrellas, por compartir la misma genealogía cósmica. Y nos integramos aquí a las redes de redes de seres vivos y no vivos. Dependemos los unos de los otros.

Cuando el ser humano se hizo numeroso y técnicamente poderoso, pasó a avanzar hacia los horizontes poshumanos, mucho más avanzados. Se estudian las posibilidades de interfaces neuronales esperadas en *nanochips* electrónicos. Se puede romper la frontera entre lo natural y lo artificial (Chazal, 2018). Extrapolando, la inteligencia artificial puede generar robots con emociones y sentimientos (Pavel, 2018). La lista deslumbrante de cosas nuevas es mucho más larga, obras del dinero y de la capacidad humana. Sabemos magníficamente *cómo* hacer innumerables cosas, sin embargo, no indagamos el *para qué* o el *por qué*, con una colección de cuestiones éticas a proponer y resolver. Si no las proponemos, no las resolvemos. ¿Es posible una nueva esclavitud a las máquinas, a los clics, a los robots? ¿Quién los gobernaría? ¿Sería la aristocracia de sabios de la *República*, de Platón? ¿O las tecnologías se pueden autogobernar?

La gestión, otra vez revolucionada, puede ser vista como una enfermedad social, incluso en los sistemas escolares en que ha sido aplicada (De Gaulejac, 2005). ¿Será que las premisas se verifican realmente en la realidad? Las metas son supremas, el gobierno de organizaciones puede pasar a ser la tiranía del monócrata. Para quienes no cumplan las metas, el látigo del señor en la espalda de los esclavos del faraón pasó a ser el “panel de bordo”. Falta la solidaridad de los esclavos, pues todos son puestos en la carrera a competir los unos con los otros. En el lugar del dolor físico, queda la ansiedad, la depresión, el pánico e incluso el suicidio, como en los casos de France Telecom.

¿Solo existen sombras en semejantes revolucionarias invenciones y descubrimientos? Por supuesto que no. Los seres humanos (o parte de ellos) consiguen vivir mucho más tiempo, enfermedades pueden ser prevenidas y tratadas, vacunas

para emergentes pandemias pueden ser desarrolladas, probadas y aplicadas, exámenes tecnológicos permiten ver lo que Hipócrates jamás imaginaría. El mundo produce comodidad, eliminación de plagas contaminadoras, agua potable, saneamiento y una procesión interminable de beneficios. El hambre puede ser eliminado. En compensación, es posible que no se sepa qué hacer con la vida extendida. Se pueden tener vacunas que no sabemos distribuir entre ricos y pobres. Cuanto más se retrasa la inmunización en el mundo, mayor es la contaminación y la probabilidad de que aparezcan nuevas variantes del virus.

Somos inéditamente ricos en medios. Los romanos, en su época, también lo eran. Dejaron espantosas obras de tecnología e ingeniería. Gracias a las técnicas, su máquina militar dio uno de los primeros pasos de la globalización: rebautizaron el Mediterráneo de *Mare Nostrum*, formaron un imperio hasta los confines del mundo conocido. Sin embargo, importaron la cultura de los griegos y no escaparon al desvanecimiento de una entidad tan perfeccionada.

También nosotros tenemos en ascensión un nuevo paradigma de éxito: la empresa. Ésta es eficiente, genera ríos de dinero, crea territorios de poder, mayores que Estados, transversales a ellos. El modelo viene del siglo XIX y el capataz ya no necesita usar el látigo –los empleados obedecen–. En compensación, nuestros datos generan frutos preciosos para que las *big tech* creen un panóptico electrónico (Bartlett, 2018) en el cual, para hacer cualquier cosa, necesitamos hacer clic. Hacer clic para pagar una cuenta, expresar opiniones (es rápido y cómodo). Por el acúmulo de los clics más ingenuos, por los *cookies* aceptados sin pensar, es posible definir un perfil de consumidor y de elector. Estos datos, debidamente tratados, anticiparán nuestras decisiones de consumo, además de otras. Como 90% de los ingresos de estas empresas provienen de la publicidad, esta, bien dirigida y efectiva, permite vender anuncios explícitos y subrepticios por mucho más, generando más dinero.

¿Solo publicidad? ¿Por qué no vender datos a políticos? Ellos saben menos que las gigantes tecnológicas. Se trata de la era del capitalismo de vigilancia (Zubuff, 2021): cuanto mayor la dependencia de los clics, más datos para vender. Ya está lejos el tiempo de la Guerra Fría (la antigua), cuando la policía política de pequeños países hacía un fichero escrito a mano de casi todos los adultos relevantes. O incluso antes, cuando el Tercer Reich hizo el censo de los judíos y otros, de forma a saber cuántos eran, dónde estaban, cuáles sus edades, para arrestarlos en campos

y matarlos en hornos previamente dimensionados para ello. Los engranajes aci-
tados de la burocracia funcionaban bien –y eso era orgullo nacional–. Recordemos
que también el censo empezó, si no antes, con los romanos: saber para poder.

La escuela

Suma realización de las tecnologías, somos vigilados sin percibir, mostramos nues-
tros caminos, nuestros espacios y tiempos. La computarización ejerce un poder
transnacional indoloro –y la mayoría está satisfecha e incluso deslumbrada: somos
“libres”–. En realidad, sin embargo, esta es una violencia, asociada a otras en el
mundo de hoy.

La escuela no escapa de ella. Los estudiantes no van al campo, al principio
del periodo escolar, para buscar varas para castigarlos, como en la Edad Media en
Saint Gall (Lopes y Gomes, 2012). Las coacciones hoy son otras, poco visibles,
aunque altamente sensibles. También la escuela es mercantilizada, transformada
en el modelo de éxito, para vender un producto de consumo: el “aprendizaje”. Se
ve la difusión del concepto: en vez de educación, el aprendizaje, mensurable a cada
momento, traducido en conocimientos y comportamientos. También ella fue
engolfada por la cuantofrenia (De Gaulejac, 2005): todo se mide, todo se cuan-
tifica, las metas, la distancia entre realizaciones y metas, etc., en el famoso “panel
de bordo”. De ahí se sabe la posición de cada alumno y de cada profesor, además
de la posición de la escuela en la red. La competencia generaría la mejoría de los
servicios, los “rankings” sirven para que los mejores aparezcan más, al paso que
los peores se avergüenzan, cuando no desaparecen.

En estas aguas inestables, las nuevas generaciones aprenden que es bueno
estar al frente de los demás. Más fuerte aún, los medios presentan programas
de competencia, incluso con niños, donde el objetivo es eliminar paulatinamente
a cada competidor, llegando a un único campeón. Frente a esta pedagogía del
ejemplo, ¿esperamos que nuestros alumnos sean altamente cooperativos, que la
escuela sea inclusiva? ¿Esperamos que busquen siempre la paz y consideren que
los fines no justifican los medios? Podemos explicar la violencia por la pulsión
de *Thanatos*. Podemos adoptar una concepción hobbesiana del ser humano y
otras explicaciones. Apenas no podemos tener la expectativa de que ellos crean en
nuestras palabras y exhortaciones, ya que las acciones de la sociedad circundante
son otras. ¿Sería el caso de considerar falta de respeto cuando un alumno, en la

franqueza de adolescente, responde al director de una escuela de élite, de un país manchado de corrupción, que él no defina normas, porque las propias élites (a la que la mayoría pertenece y conoce por dentro) incumplen las normas?

No es de sorprender que la visión de mundo lleve a la violencia contra colegas, contra profesores y contra la escuela. Alejándonos de la realidad, vivimos de signos y símbolos, simulacros y simulaciones (Baudrillard, 1981). Los modelos imperantes en la cultura de masa son los del macho perfecto y exitoso, de la muchacha de cuerpo y apariencia física más atractivos, del poder del dinero, porque supuestamente lo compraría todo. ¿Habrá entonces sorpresa cuando niños y jóvenes nadan en el vacío y jerarquizan a los colegas de las más a las menos apetecibles, los jóvenes más y menos deseables, aquellos que ostentan las mejores marcas, que tienen las vacaciones más caras, que frecuentan los lugares más “selectivos”? Fuera de la jerarquía quedan aquellos que no importan. Para ellos, el “hielo” de ser como si no estuvieran en la escuela.

Un director de escuela contó en público que, cuando niño, en su primer día de clases, aprendió que era un niño negro, de la periferia, pobre y con desvíos del estereotipo de su género; es decir, fue encuadrado en un estatus por colegas y profesores. Él podría ser relegado no a los perdedores, sino a los inútiles. Sin embargo, no se conformó con eso: luchó, emergió de la pobreza, tomó conciencia de que es gay, y volvió a la periferia como director con mensajes y acciones humanizadoras, para hacer la diferencia, para luchar, por ejemplo, contra estereotipos y prejuicios en las reuniones del consejo de clase.

El poeta portugués Fernando Pessoa indaga sobre los descubrimientos marítimos: “¿Valió la pena? / Todo vale la pena / Si el alma no es pequeña / [...] Dios al mar el peligro y el abismo dio, / Pero en él espejó el cielo (Pessoa, 1934) [traducción libre].

Nosotros, educadores, ¿consideraremos que no vale la pena luchar contra los patrones de la sociedad global? ¿Debemos darnos por vencidos? No, no salvaremos el mundo, pero somos capaces, cada uno de nosotros, de moldar y agregar un ladrillo a la construcción de un mundo decente, sustentable, equitativo, viable. Podríamos discutir ciencias de la educación, con ellas hay mucho para aprender. Nos cabe, sin embargo, mirar de forma más amplia y reflexionar sobre nuestro rol.

Tecnologías y violencias

Los tiempos actuales han traído nuevas violencias, con frecuencia sembradas por el actor principal del Antropoceno, el ser humano, y cosechadas por la mayoría. Todavía parecen controvertidas las relaciones de la COVID-19 y las alteraciones del ambiente, sin embargo, no hay como negar que la pandemia en sí es una violencia, desencadenante de una infinidad de otras violencias. Súbitamente, se hizo indispensable que la escuela presencial se hiciera virtual. Caja de resonancia de las desigualdades sociales, cada país, cada grupo se adecuó según sus recursos. Algunos utilizaron solamente la educación remota en línea, otros movilizaron radio y televisión públicos, radios comunitarias y una serie de otros medios. Los educadores se despliegan en largas jornadas, más allá de su pago, para mantener a los alumnos conectados y minimizar la evasión por el desánimo, por el trabajo, por las violencias intrafamiliares.

El alumnado también se expuso: por la imagen y sonidos invadieron sus viviendas pobres, su falta de lugar para estudiar, los ruidos de otras personas de la casa y de la calle, identificándose como menos favorecidos. La violencia presencial se transformó en remota, aunque no menos cruel. Se agravó el ciberacoso, que se derramaba sobre los diferentes con relación a los estándares establecidos, mal su imagen aparecía en las pantallas (Gomes, Sá, Vázquez-Justo y Costa-Lobo, 2021), de modo que, para muchos, durante la mayor parte del tiempo, las actividades se reducían a la voz. La vergüenza victimó la vida de quienes estaban en los bajos escalones de la jerarquía social (De Gaulejac, 2008).

¿Cómo revertir esta dolorosa forma de agresión, al mismo tiempo oculta de los adultos? Proyectos activos, como el sociodrama, el teatro, las artes en general pueden infundir valores de convivencia. Para eso, necesitamos recordar que existen valores sociales vigentes. La Constitución de UNESCO (1945) puede ser interpretada de esta manera: *Si las guerras germinan en la mente de los hombres, explorando las contradicciones de la realidad, en ella también podemos llevar a florecer la paz.* Esto hace que nos sublevemos contra el reduccionismo en la educación. La realidad no puede ser compactada en un embudo y caber en números, pues es mucho más compleja que ellos. La educación tampoco se reduce a medias de scores de rendimiento en lengua y matemáticas (¡back to basics!) en tests estandarizados, organizados del mayor hacia el menor. Se asienta en valores y formación de actitudes, no apenas de comportamientos observables y evaluables

en escalas. Si no cambian las bases, no cambia lo más visible. Las reformas tienden a cambiar la superficie de métodos y técnicas. También por eso las escuelas tienen a reformar las reformas. Importa más la pulpa que la cáscara de la fruta.

Admirables tecnologías nuevas

Cuando afrontamos los nuevos desafíos de cada tiempo, es usual considerar que son mayores que todos los del pasado –y no raramente, tenemos miedo–. Sin embargo, pasamos por duras dificultades en los tiempos anteriores, tuvimos miedo y, aun así, superamos los obstáculos. Es verdad: muchas soluciones de ayer no valen para hoy. Hay que crear otras. Frente a lo nuevo, no podemos subestimarlos, ni rendirnos al miedo paralizante. La humanidad, salvo las cicatrices, ha superado los desafíos, por lo menos de supervivencia. Estas, sin embargo, son posibilidades, porque la Historia no se teje con determinismos. Puede haber negacionismo, mirar para el lado y no ver los problemas. Puede haber resistencias de grupos de interés para realizar cambios y otras formas de escapismo.

Ahora mismo la pandemia ha difundido el reinado de las tecnologías en la educación. Muchos exaltan la “obligación” de ingresar en la “modernidad”. ¡Ahora sí! Los tradicionalistas tienen que rendirse... ¿Cuáles han sido las consecuencias de esas tecnologías? ¿Qué efectos han causado? En una realidad *in fieri*, no se consigue aún verificar los despliegues. Los cambios se evalúan profundos e incluso inesperados. En sus capullos, niños, adolescentes y jóvenes pasaron a tener contactos virtuales con profesores y colegas. Pasa que las tecnologías integran un conjunto articulado más amplio, con valores e intereses subyacentes. Los educadores no podemos ser ingenuos.as. En vez de la “modernidad”, Sá, Costa, Gomes, Noronha-Sousa y Pinto (2021) constataron que, en tres instituciones de educación superior portuguesa, las clases remotas seguían con frecuencia el estilo de clase magistral, habladas y con diapositivas proyectadas y leídas. El modelo monológico se mantuvo inalterado, solo cambiaron los medios. Los estudiantes ansiaban por volver a las clases presenciales, al paso que los docentes preferían seguir de manera remota: no tenían que desplazarse y hacían lo mismo con menor esfuerzo.

Sin embargo, es necesario excavar más profundamente. Cardon (2018) analiza, en el recóndito del hermetismo, las llamadas tecnologías intelectuales. Éstas se basan en grande parte en los algoritmos de los *big data*, dominio de un

grupo de iniciados que cuantifica la realidad a partir de las huellas de los consumidores y sirve a los intereses de grandes clientes, como empresas, Estados y mercados, para prever comportamientos y tomar decisiones. Buscan hacer con que lo real se encaje en sus moldes, aunque la masa se desborde y se tire. Ésta es “inservible”. Entendiendo las familias de cálculo digital, es posible verificar que el desecho puede ser más relevante que lo que se aprovecha, tanto que se trazan mapas, pasibles de errores, aunque se pierdan los paisajes. Por ejemplo, nosotros, investigadores, nuestras revistas, nuestras academias, somos evaluados por clics y rastros de citas. Como en el Derecho, lo que no se encuentra en los autos, no está en el mundo, quien recibe menos clics está en la sombra, o en ella se esfuma. Importancia, valor, calidad, todo se debe reducir a clics. Nuestros programas de enseñanza e investigación son medidos por el número de publicaciones en revistas indexadas aquí y allí, por citas en revistas “acreditadas”, por indicadores bibliométricos cada vez más complejos, número de estudiantes que no desistieron, pero se recibieron y más, se proyectaron en la vida profesional, según los mismos criterios aplicados a sus docentes. Si el profesor investigador en el laboratorio es una persona individualista, altamente competitiva, que destruye y succiona los esfuerzos de los colegas, desde que se encaje en los algoritmos, es un grande investigador. Puede llegar a ser extraordinario quien abandona a los orientandos a sus dificultades, quien delega las clases a los “esclavos”, luchando obsesivamente por sí mismo, para alcanzar las cumbres, pero presenta hasta una docena de pequeñas comunicaciones en un congreso considerado de alta calidad. Implícitamente, los evaluadores firman el cuento de que los fines justifican los medios. Frente a eso, sus salarios son negociados en escalón más elevado. ¡Dinero de la iniquidad! Gravita a su alrededor una constelación de personas con buenos y malos deseos, para reflejar el prestigio y beneficiarse de las dotaciones conquistadas por el “astro” o la “estrella”. Se trata de un profesional erosivo, sin embargo, un imán para atraer dinero y prestigio, “gurú” en su campo. Los candidatos se ilusionan y se inscriben en la institución. El que no te conozca que te compre... aun con números, la subjetividad invade los juicios. Nada mejor que tener “amigos” y “dependientes” en el grupo y hacer *lobby* con base en el toma y daca.

Volviendo a la pandemia, en proceso de gran parte del mundo, ¿qué efectos han obtenido sobre el océano de niños, adolescentes, jóvenes y adultos? Estamos lejos de un inventario. Las condiciones antes no eran favorables y probablemente

se agravaron, en particular para los socialmente menos favorecidos. Un informe de UNICEF (2021) relata que cerca de 13% de los adolescentes de 13 a 19 años tienen diagnóstico de trastorno mental, como definido por la Organización Mundial de Salud, correspondiendo a 86 millones de adolescentes de 15 a 19 años y 80 millones de niños entre 10 y 14 años. La ansiedad y la depresión representaban cerca de 40% de estos trastornos. El suicidio es la quinta *causa mortis* para el grupo de 15-19 años y la tercera para niñas de la misma edad. Son problemas barridos para debajo de la alfombra, mal comprendidos y estigmatizados. Una investigación en China, del inicio de 2020, durante la pandemia y el aislamiento compulsorio, reveló que más de un tercio de los adolescentes relataron síntomas de ansiedad, muy por encima de lo esperado. Un informe pediátrico estimó uno en cuatro jóvenes con depresión y uno en cinco con ansiedad. En seguida, el mismo informe presenta una galaxia de iniciativas globales, nacionales y locales, económicas, para mejorar la salud mental de estos jóvenes.

No es posible tener un balance completo de las ventajas y desventajas de la educación remota. Es un hecho que garantiza la escolarización de millones de alumnos. Sin embargo, filósofos y científicos de la comunicación advierten los contrastes entre la escuela física y la virtual. El espacio y el tiempo asumen otras dimensiones: el primero se transforma en una pantalla dinámica, plena de informaciones, sin espacios vacíos. En la escuela digital, el tiempo como duración sustituye el tiempo de exposición de ideas, el tiempo de los pasos del raciocinio y del análisis crítico. La velocidad del tiempo real contrasta con el tiempo cronológico, donde se compactan las dimensiones del pasado, presente y futuro. El tiempo de exposición ultrapasa las experiencias de memoria y espera, predominando la experiencia del ahora. A la velocidad de la luz, pasa a ser un tiempo fotográfico. En efecto, Gobbi y Rovea (2021) subrayan la diferencia entre aprendizaje a distancia y distancia como aprendizaje.

Virilio (1977) escribió sobre la dromocracia como el régimen de la velocidad absoluta. Parte de su trabajo analiza la estrategia de juegos en tiempo real, en que el pensamiento es afectado por el frenesí. ¿Podrán niños y adolescentes hacerse esclavos de la eficiencia, de producir el máximo con lo mínimo? Virilio retrata la velocidad como el motor de la destrucción. Reuniendo fuerzas violentas, puede haber consecuencias peligrosas. De esa manera, en la escuela digital hay una llegada generalizada, pues todo llega sin haber partido. Deja de haber punto de partida

e itinerario, apenas llegada. ¿Pero cómo se llegó a lo que llegó? La pantalla está siempre llena de informaciones, no hay lugar para experimentar el vacío. Cabe indagar: ¿cuáles serán las consecuencias a corto, mediano y largo plazos para los educandos? Con el atractivo del bajo costo por estudiante, ¿las medidas extraordinarias de la pandemia pueden profundizarse y hacerse ordinarias? No es posible sumergirse primero y ver las condiciones y efectos después.

En este sentido, cabe considerar el caso de Alemania. El país es cauteloso, aunque sea una referencia internacional en el uso de altas tecnologías en la economía y en la medicina (Kerres, 2020). El uso indebido de informaciones, potenciado por las tecnologías digitales, incluso y principalmente en la educación, no es un riesgo imaginario en futuro distante, sino una experiencia narrada hoy. La educación alemana busca no disociar una educación consistentemente formativa y el uso de tecnologías, sino, al contrario, someter estas tecnologías a los ideales de *Bildung*. Herencia de los iluministas, este concepto en educación se orienta por la completitud individual, relacionada al concepto de Paideia. Por lo tanto, el aprendizaje es apenas una alameda del amplio jardín de la educación.

Efectivamente, Rahm y colaboradores (2021) destacaron la situación de las escuelas alemanas, austríacas y suizas. Profesores advertían el estrés y la opresión del alumnado por el uso frecuente y excesivo de los medios digitales, además de las tensiones de los padres, con la carga socioeconómica de la pandemia y el aumento del trabajo doméstico y del cuidado con los hijos.

Spitzer (2014), médico en Alemania, con referencias a las neurociencias, también alertó que el uso de computadoras en las escuelas lleva a un menor aprovechamiento, a dependencia y obesidad. Es significativo que escuelas particulares, minoritarias en el país, anuncien como ventaja la oferta de educación no digital para los niños. Las precauciones legales pretenden evitar el uso de datos personales para los voraces intereses de las empresas. Igualmente, la venta indiscriminada de equipos y paquetes. Si en determinados países tanto se alaba la educación digital, cabe repetir la clásica pregunta de los operadores del Derecho en Roma: ¿Cui bono? ¿A quién beneficia el crimen? Finalmente, ¿estaremos enseñando a computadoras como seres humanos, o enseñando seres humanos a pensar y actuar como computadoras?

¿Educadores como operadores de máquinas?

En medio al furor tecnológico, ¿qué viene pasando con los educadores? ¿Cómo son redefinidos sus roles? Introducido un significativo instrumento, como el hacha neolítica, el edificio de la cultura es alterado. En la búsqueda incesante de nuevos mercados, las compañías *big tech*, que antes ya habían cautivado adolescentes y niños, llegaron a la escuela con su “modernidad”. Esto implica adoptar para la educación los mismos modelos que trajeron ganancias en otros sectores. Uno de ellos es la centralización y la línea de montaje (Weber, 2014). A su imagen y semejanza, los dirigentes devienen déspotas “informados” y omniscientes del siglo XVIII, cuyas decisiones pasan a ser indiscutibles. En la “planta” de las “fábricas del conocimiento” (o de diplomas), los ejecutores cumplen las órdenes y ponen en práctica currículos y programas listos, miden el rendimiento y ponen el “producto” humano listo para el embalaje final: el diploma. Con la simplificación y la estandarización, se reduce el costo por alumno y se aumenta el margen de ganancia.

Al menos en un país (Pereira, Perpétuo y Caliman, 2021), aprovechándose del supuesto vacío jurídico, se agravan las condiciones de trabajo en la educación remota, se rebajan los salarios, se aumenta el número de alumnos por clase, incluso para centenares, y se crea una categoría “inferior”, la de los tutores (que ganan menos). La línea de producción está siempre en movimiento, de modo que profesores y tutores precisan estar continuamente a la disposición de los alumnos). El panóptico electrónico permite incluso medir el tiempo entre los clics y el contenido de los mensajes intercambiados entre docentes y discentes. En la era del capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2021; Gobbi y Rovea, 2021), el uso de nuestros propios datos permite prever los comportamientos de consumidores y vender anuncios mucho más eficaces y caros, según la formulación por algoritmos. Si funciona en otros sectores, incluso en campañas electorales (Bartlett, 2018), ¿por qué no en la educación? Es también un producto vendible para cualquier dictadura interesada, para lo cual suele haber dinero.

Se debe observar que la pandemia, con pasaje súbito a la educación remota, causó mayores tensiones a profesores y estudiantes y aumento de la carga laboral (Gomes, Sá, Vásquez-Justo y Costa-Lobo, 2021), aunque este ejemplo sea anterior a ella. Por eso, un gran riesgo, según suele ocurrir en parte de los países, es la eternización de las soluciones provisorias. Según Weber (2004), la búsqueda de

la ganancia es atractiva y anterior al capitalismo, sin embargo, él persigue la búsqueda racionalizada de las ganancias, que es el caso. Sobre esto, la mitología clásica nos sigue ofreciendo lecciones. Cuando el rey Midas recibió el don de transformar todo en oro, se vio hambriento y sediento porque también alimentos y bebidas se solidificaron en el metal precioso... (Geddes y Grosset, 1997).

En nuevos contextos, el lugar social del profesor se puede rebajar; la profesión puede ser desvalorizada y el educador, ser condenado al castigo de Sísifo, empujando la piedra montaña arriba y abajo como eterna rutina. Además, la educación puede reducirse al aprendizaje medible, los procesos creativos pasan a ser el infantilado de un grupo seleccionado, que planifica, elabora e innova para que los obreros los ejecuten bajo control. Es evidente que, en esta distopía, la educación del siglo XXI deja de tener condiciones para aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors *et al.*, 1996). Los riesgos tienen que ser evaluados sin ingenuidad antes de que se consoliden como realidad conveniente para unos y perjudicial (si así lo reconocen) para la mayoría. No es de sorprender que la gestión se transforme en una enfermedad social (De Gaulejac, 2005) e incluso una *causa mortis*. ¿*Cui bono*?

¿Cómo pueden reaccionar los profesores a este estado de procesos en formación? Por la acción conjugada pueden repeler y negociar los nuevos modelos. Individualmente, cada uno puede dar su contribución para la humanización educativa, en los límites de sus posibilidades.

En realidad, la temática es más profunda. Se refiere al futuro del capitalismo, llamado vagamente de poscapitalismo. Ningún sistema económico es eterno. Collins (2016) analiza las relaciones entre el desempleo estructural, con el avance de la digitalización, y sus probables transformaciones, manifestando la duda sobre si ocurrirán con o sin sangre. Recordemos que él anticipó, frente a amplio escepticismo, que el sistema soviético se derrumbaría. El endiosamiento del actual paradigma de la empresa y sus derivados tienen probablemente un punto de agotamiento y ahora el ritmo de la Historia es mucho más acelerado. Sin embargo, recordemos que la deshumanización, bajo la forma del tratamiento del ser humano como una cosa, incluso en la educación, es tan antigua como la Historia. Este es un terreno por excelencia del educador, del artista, del humanista en general. La manutención de la democracia y el repudio al autoritarismo y a los extremismos es una de las indispensables condiciones contextuales.

Aprender a convivir

La violencia de, en y contra la escuela en la pandemia puede ser analizada por otro ángulo: la repentina transformación de las relaciones sociales y la implantación de la educación remota constituye la más reciente forma de violencia en la escuela, pese a ser por condiciones compulsorias: mejor la alternativa incompleta que nada. La educación en general favorece el capital cultural, selecciona y clasifica. Además, la educación remota alcanzó a todos con condiciones drásticas de privación, aun destacando una vez más las diferencias entre los *have's* y los *havenot's*; es decir, el divisor digital separó aquellos con acceso a las tecnologías de los que no las tienen. Para el desarrollo social de niños y adolescentes, el aislamiento social es dramático, causador de daños a la salud mental. En la adolescencia, la imposibilidad de estar presencialmente con sus pares es más grave aún. Un caso extremo fue el de Anne Frank, en las condiciones trágicas de guerra y mortandad. La dolorosa privación al vivir parte de la adolescencia y del desarrollo de la femineidad en el Anexo Secreto invita, incluso, a una sociología de la vida adolescente (Gomes, 2020).

Entonces, además de la violencia del arbitrario cultural, abordada por las teorías de la reproducción, eclosionó una nueva violencia, abarcando todos los grupos etarios, en una coyuntura de recesión económica, desempleo y descenso o ausencia de ingresos, similar a una guerra invisible. Este, sin embargo, no es el mayor desafío de la Historia, sino uno de ellos. La “Peste Negra”, la *influenza* al final de la Primera Guerra Mundial fueron otros –superados, con medios mucho más restrictos–.

Sin embargo, el tema hoy es más amplio. Las tecnologías amenazan robar el ser de nosotros mismos, maquinizar todo, incluso los supuestos operadores de las máquinas, restrictos al maquinismo de un reloj analógico cartesiano, paradójicamente preindustrial. Sin embargo, lo que está en juego es mucho más que esto. Los sistemas económicos tienen inicio, desarrollo, auge y caída. El propio universo tiene la expectativa de muy larga duración, aunque no sea considerado eterno. ¿Qué pasará? El cambio para escenarios cercanos a utopías o distopías depende en parte de nuestra voluntad. La tendencia de transformar el ser humano en un objeto existe a lo largo de la Historia, con el poder erosivo, la espoliación y el monólogo. Unos niegan a los otros su naturaleza humana, los transforman en oro, recordando el rey Midas, aunque algo tienda a andar mal, como el hambre y la sed del monarca.

De hecho, las violencias escolares no existen para ser combatidas y enfrentadas, sino superadas. Con razón, tantos colegas, eminentes investigadores, giraron la conceptualización del fenómeno y dieron precisión al concepto de convivencia escolar (Fierro-Evans, Carbajal, 2019): la educación no es la negación de sí misma, de la misma manera que no se conoce una tela apenas por su revés. Las violencias constituyen una distorsión de la convivencia mal cultivada dentro y fuera de la comunidad educativa. Nos encontramos entonces a nadar contra la corriente, a ver la educación como bien público y derecho humano universal y democrático.

Furlán y Rios (2017) van directamente a la médula al referirse al paradigma neoliberal. La visión de este paradigma es la de la suma de personas compitiendo unas con las otras para aumentar la eficiencia, dividiéndose entre ganadores y perdedores. A los primeros, capaces de emprender con éxito, los bienes materiales y simbólicos; a los últimos, nada, son los inútiles, desechos de la lucha. La competencia es legitimada como buena y legítima, igualmente la eliminación de los más débiles, lo que anda de manos dadas con el individualismo, el relativismo moral y el *laissez-faire*. La “ley” del mercado superaría todas las leyes del plan jurídico, que no pueden cohibir la vaca sagrada. La vaca intocable puede depredar, destruir, pero, por el dogma, tiene permiso para hacerlo. ¿Para el bien de todos?

La escuela se debe transformar en empresa fabril, semejante a la montadora de automóviles, con directores-gerentes de la unidad escolar, profesores-gerentes de las salas de clase, rigiendo con el mínimo de medios posible el alcance de los mejores resultados en el aprendizaje, medidos todos por la evaluación. La jerarquización de los resultados sería un estímulo a la competencia y a la productividad. Se comprime el proceso educativo, abarcador, para que quepa en un molde restricto, el de la empresa industrial performática. Para los vencedores, más recursos; para los perdedoras, la bancarrota. Cuando los moldes dejan de ser apenas metáforas y se aplican a la realidad, con frecuencia no se verifican las premisas. La masa de la torta transborda, se desparrama por el horno y levanta inconfundible olor a quemado.

Niños, adolescentes, educadores son confundidos con máquinas. ¿Viable? Por la ideología obligatoria, sí. Los dioses del Olimpo no pueden tener sus decisiones discutidas, jamás contrariadas. Sería la dictadura perfecta, en un conjunto político que involucra trazos del racismo, de la xenofobia, de la misoginia, del odio a los pobres, de los extremismos. Todo esto desemboca en violencia de los

más fuertes contra los “inútiles”. No aquella violencia ostensiva y brutal, como antes del apareamiento de la prisión (Foucault, 2002), sino la sutil, velada de los grandes públicos.

Paradigmas son como el Sol: nacen, suben, llegan al zénit y después caminan para sumergirse en el ocaso. Sin embargo, este no es un determinismo, depende de nosotros, sujetos, cuál será la trayectoria. Las prácticas políticas nos enseñan que el mito de la eficiencia, de la “racionalidad” del uso de los medios, cada vez más escasos, desagua en la precarización de la educación, de la salud, de la seguridad, sufrida principalmente por aquella parte de la población perdedora de la competencia, pues se encuentra en un callejón, no puede pagar por una alternativa. El desarrollo moral, la ética, las capacidades de convivir y de ser se derrumban en el abismo del vacío.

Según Fierro-Evans (2020), el propio acoso se transformó en un objeto de mercado. Por un lado, es un patrón colectivo de comportamiento (“todos” hacen o sufren), donde la tipificación del cuerpo delgado, blanco, heterosexual, *cool*, sociable, extrovertido, el cuerpo según la moda y el acceso a los bienes de consumo prestigiados integran estereotipos aplicados a todos. Los que de ellos se desvían son los *losers*, *boring*, *freaks*, *nerds*, con sus divisiones. Encuadradas en una galería de etiquetas, las personas son vistas por sus máscaras, y no por sus rostros. Se caracteriza el hecho social según Durkheim (1997): ellos son generales (o muy frecuentes), vienen de fuera y se imponen coercitivamente a los individuos. Por otro lado, es un problema que genera oportunidades rentables: investigaciones poco significativas, cursos, campañas, charlas, recetarios estandarizados en abundancia.

La estandarización es un principio industrial: simplifica y aumenta la eficiencia. De la misma manera, con la educación remota, el acoso tradicional se desplazó para los medios tecnológicos, quizás amplificado, porque ya antes alcanzaba desde niños pequeños hasta jóvenes adultos universitarios (Prieto Quezada, Carrillo Navarro y Lucio López, 2015).

Alternativas para estos temas no son enfrentar la violencia con más violencia, no imponer comportamientos superficiales o condicionamientos, como la tolerancia cero y fórmulas parecidas. Reconociendo la creciente subjetividad de niños y jóvenes, enraizada en la modernidad (Touraine, 1992), aprender a convivir involucra diálogo y participación. Esta, sin embargo, no parece ser la tónica de nuestras

escuelas como burocracias públicas o privadas. Por ejemplo, una investigación de Ochoa Cervantes (2019) en escuelas de adolescentes verificó que los estudiantes tienen oportunidades reglamentarias de expresar opiniones –y a eso se reduce prácticamente la participación–. Existen tensiones entre seguridad y convivencia escolares, entre otras (Fierro-Evans, 2020).

Optamos por cultivar la convivencia, la resolución de conflictos, la igualdad en la diversidad y la inclusividad, del fondo para la superficie, o se opta por la imposición de reglas y comportamientos, de la superficie para posiblemente no llegar al fondo. O una cosa o la otra. De esa manera, la construcción dialógica y participativa de acuerdos de convivencia escolar es una alternativa coherente para aprender a convivir (Furlán y Magaril, 2017). Aquí se integran como procesos educativos la negociación y el establecimiento de acuerdos entre ideas e intereses diferentes. ¿Cuál es, entonces, la imagen compatible de la organización escolar? (Costa, 2003). Se elimina en seguida la escuela como empresa o como burocracia. No hay como utilizar el modelo mecanicista insumos → proceso de conversión → productos. Sí caben las imágenes de la escuela como democracia y como cultura, pues las unidades escolares son campos cíclicos de siembra y cultivo, cuyas cosechas son realizadas en su tiempo de maduración.

La condición humana

Como no existen determinismos históricos, sino posibilidades, el ser humano ha patentado incesantemente su capacidad de crear, superar desafíos y expresar su anhelo de ser un sujeto. Esto es lo que la digitalización, en su entorno, nos quiere restar. Existen tensiones continuas entre la búsqueda de moldar, de hacer caber en moldes anteriores el ser humano y su capacidad de crear y de ser un sujeto, como vino nuevo que rompe odres viejos. Parece una contradicción dialéctica, en que en un momento vence una, en otro momento vence la otra. A nuestro ver, el rol del educador es esencialmente el de humanizar. Esto transborda nuestros modestos conocimientos sociológicos y llega a la filosofía, árbol del cual son ramas la sociología, la psicología y otras ciencias humanas.

Pidamos la ayuda, entonces, de los filósofos. El testamento póstumo de D’Ormesson (2018) se refiere a dudas profundas, no resueltas. Mucho debemos a la ciencia y a su hija, la tecnología. La lista es inmensa, pues la ciencia explica desde el *Big Bang* hasta la vida actual. Sin embargo, subsisten vacíos: ¿qué había

antes del *Big Bang*? ¿Qué habrá en el final distante, pero probable, del universo? Lo que constituye la vida de la perspectiva bioquímica es inteligible. ¿Y qué existe después de nuestra vida individual? Encarcelada, como nosotros, en el tiempo y en el espacio, la ciencia explica los hechos a su alcance, nada más.

Asimismo, particularmente con la pandemia, la ciencia es negada, cuestionada, contrariada. La protección está en las vacunas, que son tan relativas como el ser humano, aunque desarrolladas en plazo relativamente corto. Como contraste, algunos grupos llaman mentirosa a la ciencia, le oponen mitos. Arriesgando a la colectividad, cuando tantos países pobres imploran por vacunas, personas y grupos rechazan la inmunización y lo proclaman por las redes. Se niega el uso de máscaras y otros medios de protección, los únicos disponibles. Se desprecia o se minimiza la propia pandemia, mientras aumenta el número de muertos.

¿Ha muerto la competencia (Nichols, 2017), en el sentido de minimizar la capacidad y contestar el conocimiento científico? Para algunos, de grande poder verbal y político, esto sí interesa. ¿Pero dónde están las evidencias? Los hechos alegados se esfuman como niebla por el sol de la mañana. ¿Por qué? En tiempos de extremismos reavivados se crean lentes coloridas para deturpar la realidad. Una vez más, *¿cui bono?* ¿A quiénes interesan? Seguramente, no a los muertos o a los enlutados. Las ideologías nada tienen de inocente, son falsificadoras, intrigantes, mistificadoras. Pueden tener consistencia lógica interna, sin embargo, no con la realidad. Esto es lo que ha ocurrido. ¿Ha muerto la competencia? No. Llevada a serio la inmunización, ejecutadas las medidas de protección, la curva declina. No por magia, sino por hechos. Y entonces podemos reabrir las escuelas, recibir una vez más a los alumnos empobrecidos, enlutados, “acostumbrados” a la soledad, sin contacto con sus pares que no fuera electrónico, cuando hay electrónica, y aun así frecuentemente entremezclado con ciberacoso.

D’Ormesson (1925-2017) llegó al final de esta vida agnóstico, como siempre había sido. Frente a indagaciones sin respuesta, concluyó que la ciencia puede aplacar nuestra curiosidad, pero no nuestra angustia:

Un mundo sin Dios sería muy injusto, muy triste, muy inútil. Vivimos en un universo dominado por un tiempo que destruye todo lo que él construyó y donde (...) reinan el mal, la enfermedad, el sufrimiento, la injusticia. Sin Dios, no hay esperanza. Nuestra única oportunidad: que Dios exista (D’Ormesson, 2018, 119) [traducción libre].

Y concluye: “No pretendo que Dios exista: nada sé sobre esto. Hago de cuenta que nada se opone a su existencia. Hago de cuenta que él tiene el derecho de existir. Es como un canto de cielo azul al final de una jornada bastante sombría” (D’Ormesson, 2018, p. 119) [traducción libre].

Este no es, evidentemente, un texto proselitista, no pretende convencer a alguien de la existencia de Dios, de nexos con Dios. Se trata de fragmentos del testimonio de quien vivió una vida dedicada a la filosofía. En fin, Dios, para él, si existe, es un misterio.

A su vez, Morin (1921-) publicó su testamento en vida (Morin, 2018), antes de ser centenario. En su trayectoria en búsqueda del conocimiento, concluye que éste es interminable. Encuentra “lo desconocido en el interior de lo conocido y de lo cognoscente” (2018, p. 10) [traducción libre]. Y más adelante: “Tengo el fuerte sentimiento de lo invisible oculto dentro de lo que es visto (p. 11) [traducción libre]. La metáfora tal vez sería la de matrioskas, una dentro de la otra, desplegándose hasta llegar a lo desconocido. Profundizando, tendríamos los ignotos infinito e infinitesimal.

Otro filósofo se despidió de nosotros con una perspectiva optimista: Michel Serres (1930-2019). En su testamento, contraponen la obediencia absoluta a la desobediencia. Como el hombre comió la manzana, confiesa que desobedeció a lo largo de su vida. Si no lo hiciera, suponemos que no habría desvendado nuevos caminos. Es decir, de nuestra perspectiva, es la tensión recíproca entre la restricción y la subjetividad, referida anteriormente. Y Serres agrega: “¿Qué es la cultura? ¿Qué permite al hombre de cultura no aplastar a nadie bajo el peso de su cultura?” (Serres, 2019, p. 27 [traducción libre]. En otras palabras, la sofisticación de la cultura, incluyendo la ciencia, no da al ser humano el derecho de oprimir al otro.

Son tres vidas de quienes fueron mucho más lejos y hondo que nosotros. Sobran preguntas, faltan respuestas. El conocimiento disipa nuestra ignorancia, al detectar nuevos misterios. Es un movimiento en espiral, incansable. Podemos saber mucho, desde que mantengamos el sentimiento de que es apenas una nesga de la realidad. Respuestas dan lugar incesantemente a nuevas preguntas, aún no respondidas.

Sin embargo, no podemos sumergirnos en la perplejidad. Nuestros alumnos nos esperan. Ellos también quieren respuestas a sus angustias, aunque no las tengamos. ¿Por qué la violencia en la Historia? ¿Por qué la violencia en la escuela?

Una metanarrativa podría explicar que es el conflicto continuo entre Eros y Thanatos, las pulsiones de construir y destruir, amar y odiar, construir puentes y quemarlos.

Proponemos pensar en otro testamento, de un educador. Acompañamos los últimos días de un antropólogo latinoamericano que se hizo político por la defensa de los indios y de la educación, siempre renovándose intelectualmente: Darcy Ribeiro. Una vez se lo comparó a una serpiente, con sucesivos cambios de piel, de antropólogo e indigenista, político, educador y autor literario de ficción. Menos de tres años antes de su despedida, publicó un balance en la *Carta aos Moços* (Ribeiro, 1994). Reproducimos aquí [en traducción libre] su parte inicial, afilada y arriesgada, pues Darcy Ribeiro fue la persona por excelencia que comió la manzana. Del exilio juró: *habremos de amanecer*. No se despidió porque nunca paró de luchar verdaderamente hasta cerrar los ojos:

Soy un hombre de causas. Viví siempre predicando y luchando, como un cruzado, por las causas que me conmueven. Ellas son muchas, demasiadas: la salvación de los indios, la escolarización de los niños, la reforma agraria, el socialismo en libertad, la universidad necesaria. En realidad, sumé más fracasos que victorias en mis luchas, pero esto no importa. Horrible sería haber quedado al lado de los que nos vencieron en esas batallas.

Este balance de vida también fue dirigido a los jóvenes educadores. Nos importa, cualquier que sea nuestra edad, tener la juventud siempre renovada de las ideas y ponernos en las posiciones éticamente correctas, no moralmente correctas, pues la moral, plástica, varía según el tiempo y el espacio, al paso que la ética la trasciende, flota sobre ella, como si, filtradas las impurezas, elevara y depurara lo fundamental. En la parte superior están los valores y la fidelidad a ellos, una fidelidad crítica, por supuesto. Los valores y la coherencia de palabras y acciones son la base axiológica de nuestras acciones. Cuanto más elevados sean los valores, más grandes son las posibilidades de luchas, superación y derrotas, más que victorias. Por eso, una ciudad construida sobre un monte no puede ser ocultada. Tampoco se enciende una luz y se la pone en un lugar donde quede escondida. Al contrario, se la pone en un sitio elevado, para iluminar a las personas y a la casa. El nombre de esta luz es Esperanza, que abre la visión del camino,

regenera las derrotas, reconstituye corazones y mentes heridos y da fuerza para las nuevas partidas. Algunas veces, vi a personas idealistas, como Darcy, siendo derrotadas, renacer de las cenizas y tener la Esperanza de buscar otra vez. Son palabras y ejemplos para todos nosotros.

Referencias

- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (2018). *World Inequality Report*. World Inequality Report.
- Bartlett, J. (2018). *The people vs Tech: How the internet is killing democracy (and how we save it)*. Ebury.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulations*. Galilée.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós Ibérica.
- Cardon, D. (2018). *Con qué sueñan los algoritmos: Nuestra vida en el tiempo de los big data*. Dado.
- Castells, M. (2000). *La sociedad red*. 8ª ed. Alianza.
- Chazal, G. (2018). La révolution numérique et l'horizon du posthumain. En: Y. C. Zarka, S. Taussig y C. Godin (eds.). *Les révolutions du XXI^e Siècle* (pp. 125-134). Presses Universitaires de France.
- Collins, R. (2016). Empleo et classes moyennes: La fin des échappatoires. En: I. Wallerstein, R. Collins, M. Mann, G. Derlugian y C. Calhoun, R.F. (eds.). *Le capitalisme a-t-il un avenir?* (pp. 61-116). La Découverte.
- Costa, J.A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. 3ª. ed. Porto, ASA.
- D'Ormesson, J. (2018). *Um hosanna sans fin*. Éd. Héroise d'Ormesson.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion: Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- De Gaulejac, V. (2008). *Les sources de la honte*. Desclée de Brouwer.
- Delors, J., Mufii, I. A., Amagi, I., Carneira, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quera, M. Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., y Nanzhao, N. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Dubet, F. (2019). *Le temps des passions tristes: Inégalités et populisme*. Éd. Du Seuil et La République des Idées.
- Durkheim, É. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Duru-Bellar, M. (2006). *L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie*. Seuil.

- Fierro-Evans, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psico-perspectivas*, 18 (1), 1-14.
- Fierro-Evans, C. (2020). ¿Qué se piensa sobre la convivencia escolar en México hoy? Investigaciones y propuestas para la mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia en escuelas. En A. Furlán y N.E. Sochoa (Eds.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 139-185). Homo Sapiens Eds.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. Penguin Classics, Companhia das Letras São Paulo.
- Furlán, A. y Magaril, G. (2017). La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas secundarias. *Educación, Formación e Investigación*, 3 (5), 280-289.
- Furlán, A. y Ríos, J. J. (2017). Theorizing the curriculum. *Transnational Curriculum Inquiry*, 141 (1), 9-18.
- Geddes y Grosset (1997). *Classical mythology: A dictionary of the tales, characters and traditions of Classical Mythology*. David Dale House New, Lanark.
- Gobbi, A. y Rovea, F. (2021). Enseñanza a distancia y enseñanza ‘como’ distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza *on line* durante y después de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71-87.
- Gomes, C. A. (2020). Adolescência e feminilidade no *Anexo Secreto*. *Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura*, 3 (2), 85-98.
- Gomes, C. A., Sá, S. O., Vázquez-Justo, E. y Costa-Lobo, C. (2020). A Covid-19 e o direito à educação. *Revista Internacional de Educação para la Justicia Social*, 9(3e), 1-14.
- Gomes, C.A., Sá, S.O., Vázquez-Justo, E. y Costa-Lobo, C. (2021). Education during and after the pandemics. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 574-594.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis*. Beacon Press.
- Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
- Leal, H. y Gomes, C. (2011). A promoção do acesso à educação superior: custos e benefícios de um projeto de extensão. *Meta: Avaliação*, 3 (7), 41-60.
- Lopes, R. B. L. y Gomes, C. A. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que rela a literatura? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (75), 261-282.
- Morin, E. (2018). *Connaissance, ignorance, mystère*. Arthème Fayard/Pluriel.
- Musso, P. (2019). *Le temps de l'État-Entreprise: Berlusconi, Trump, Macron*. Fayard.
- Nichols, T. (2017). *The death of expertise: The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press.

- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad: Revista de Educación*, 14 (2), 184-194.
- Pavel, H. (2018). Les nanotechnologies du XXI^e. Siècle. En Y. C. Zarka, S. Taussig y C. Godin, (eds.), *Les révolutions du XXI^e. Siècle* (pp. 163-176). Presses Universitaires de France.
- Pereira, A. M. R., Perpétuo, L. D. y Caliman, G. (2021). Formação docente, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) e os desafios em tempos de pandemia. En A. R. Nhanombe, F. X. R. F. Lima, J. L. B. Silva, R. Yavorski (eds.). *Temas de gestão, ensino e formação docente* (pp. 304-321). Pembroke Collins.
- Pessoa, F. (1934). *Mensagem*. Lisboa, Dactiloscrito, Bibl. Nacional Digital. <https://purl.pt/13965/1/P95.html>.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: El lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47.
- Rahm, A. K., Töllner, M., Ole Hubert, M., Klein, K., Wehling, C., Sauer, T., Mai Hennemann, H., Hein, S., Kender, Z., Günther, J., Wagenlechner, P., Johannes Bugaj, T., Boldt, A., Nikendei, C. y Schultz, J. H. (2021). Effects of realistic e-learning cases on students' learning motivation during COVID-19. *PLoS ONE* 16(4): e0249425. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249425>
- Ribeiro, D. (1994). Fala aos moços. *Cartas: Falas, reflexões, memórias*, 12, 7-10.
- Sá, S., Costa, E., Gomes, C, Noronha-Sousa, D. y Pinto, A. S. (2021). *Facetas de ensino-aprendizagem durante a COVID-19 no ensino superior: Análise de vídeos de aulas a ensino remoto de emergência com o software webQDA*. Trabajo presentado en ICITECH: The 2nd International Conference on Innovative and Creative Information Technology 2021. Anales en prensa.
- Serres, M. (2019). *Morales espiegles*. Éd. Le Pommier-Humensis.
- Spitzer, M. (2014). *Digitale demenz? Wie wir und unsere Kinder um dem Verstand bringen*. Munique, Droemer.
- Tirole, J. (2016). *Économie du bien commun*. Presses Universitaires de France.
- Thouan, T. X. [Entretien avec...] (2018). Le réenchantement du monde. En Y. C. Zarka, S. Taussig y C. Godin (eds.). *Les révolutions du XXI^e. Siècle* (pp. 55-68). Presses Universitaires de France.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Arthème Fayard.
- UNESCO. (1945). *Instrumentos Normativos. Constitución de la UNESCO* <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/constitution>

- UNICEF (2021). *Evitemos una década perdida: Hay que actuar ya para revertir los efectos de la COVID-19 sobre la infancia y la juventud*. <https://www.unicef.org/media/112976/file/UNICEF%2075%20report%20Spanish.pdf>.
- Virilio, P. (2005). *The information bomb*. Verso.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 9ª. ed. Premia, Puebla.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. 3ª. ed., Fondo de Cultura Económica.
- Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Intrínseca.

EL VÍDEO COMO FORMATO DE APRENDIZAJE (IN)FORMAL

Daniel Cassany

Resumen

Documentamos, analizamos e interpretamos la utilización del vídeo en la educación formal a informal como herramienta de aprendizaje. En lo informal, exploramos con técnicas etnográficas las prácticas de traducción *amateur* audiovisual y comentario de vídeos que realizan en línea jóvenes chinas sobre series populares para mejorar su español. En lo formal, una encuesta para todo el profesorado de secundaria de Cataluña presenta datos cuantitativos relevantes sobre la visualización de vídeos y la producción de vídeos de alumnos, mostrando su frecuencia, objetivos, dinámica de aula y otras características. Los resultados de ambos trabajos confirman que el vídeo va ganando relevancia en la educación (in)formal como formato multimodal, plurilingüe y versátil, con géneros, contenidos y competencias particulares de cada materia. Su uso incrementa el aprendizaje cooperativo y la motivación y no reduce la práctica de la escritura, si bien no está exento de dificultades (éticas, tecnológicas, curriculares).

Palabras clave: vídeos para aprender, vídeos discentes, TIC y educación, aprendizaje digital, escritura y vídeos.

Introducción

Dos hechos inesperados despertaron mi interés por el uso del vídeo como formato de aprendizaje. En primer lugar, en 2011 una alerta de Google me avisó de que se habían publicado vídeos con títulos como *C de Cassany*, *Entrevista o Cassany repara la escritura* o con títulos de obras mías (*Enseñar lengua*, *La cocina de la escritura*). Con creatividad visual, muñecos de trapo, mimos, dibujos y fotos,

grupos de estudiantes latinoamericanos simulaban entrevistas al autor, resumían las ideas principales de un capítulo o representaban teatralmente algunas orientaciones didácticas en vídeos de pocos minutos y cierta sofisticación. Se trata de trabajos académicos equivalentes a una monografía, pero en formato audiovisual.¹

En segundo lugar, los últimos proyectos de investigación han alimentado el interés por el formato vídeo. En 2012, el proyecto IES2.01x1² (Instituto de Educación Secundaria en la web 2.0, con el programa un portátil por alumno) mostró que, con la paulatina digitalización, cambiaban más rápidamente las prácticas ociosas del alumnado fuera del aula que la dinámica escolar. Pese a trabajar con portátiles y libros de texto digital, docentes y alumnos seguían prefiriendo los dictados, los ejercicios de rellenar huecos o la escritura manuscrita.

A partir de estos resultados, mi siguiente proyecto (ICUDEL15³, Identidades y Culturas Digitales en la Educación Lingüística) estudiaba qué hacen los adolescentes en la red para aprender, cuándo y cómo dejan sus primeras huellas digitales y cómo construyen allí sus identidades vinculadas con su actividad letrada. Los resultados documentaron una extraordinaria variedad de prácticas verbales sofisticadas e indicaron que los chicos que tenían más actividad y aprendían mejor eran los aficionados (fanáticos, *fans* o *freakies*) a algún objeto cultural popular (música pop, manga, videojuegos, fanfic, etc.). Así, el siguiente proyecto (Defandom⁴, sobre el *fandom* o el reino de los fans [*fanatic* + *kingdom*]) se centró en concreto en las prácticas digitales de este colectivo minoritario, recientemente más conocido y todavía algo marginado por la educación y la cultura oficiales (Cassany, 2018). Y aquí concluimos que los fans más activos, los que dedican más horas a su afición, lo hacen viendo, grabando y compartiendo vídeos en las redes sociales, además de otras prácticas que mezclan imagen, audio y grafía.

Por ello en 2017 diseñamos el proyecto ForVid⁵ (el vídeo como formato de aprendizaje dentro y fuera del aula) que se centra en el aprovechamiento didáctico de este formato audiovisual, en la época de la diseminación del móvil inteligente con cámara y de las redes y repositorios sociales multimodales. En este artículo resumo parte de los resultados de estos proyectos competitivos, sobre todo del

1 Selección de 25 vídeos: <https://www.youtube.com/c/DanielCASSANYCOMAS/playlists>

2 Web del proyecto IES2.01x1: <https://sites.google.com/site/ies201x1/home>

3 Web del proyecto ICUDEL15: <https://sites.google.com/site/icudel15/>

4 Web del proyecto Defandom: <https://sites.google.com/site/defandom/>

5 Web del proyecto ForVid: <https://sites.google.com/view/forvid/home>

último, que tuvo financiación de dos instituciones españolas.⁶ Debo avisar que, aunque algunos datos se refieren a todas las áreas del currículum, nuestro trabajo se centra sobre todo en el aprendizaje lingüístico y, por ello, las disciplinas lingüística y literaria cobran más protagonismo que el resto. A pesar de esta limitación, espero esbozar una visión de conjunto de este campo novedoso de las herramientas audiovisuales para aprender, que está llamado a tener más presencia y relevancia en el futuro inmediato.

Explorando el campo

Debemos distinguir, en primer lugar, el uso del vídeo en el ámbito escolar/académico, sea en la clase presencial o en las plataformas educativas en línea, y en ámbito *personal/ocioso*, para referirse a los vídeos que ve, comenta o publica la juventud por su cuenta, en las redes sociales, sin la intervención docente. Esta distinción se corresponde con la dicotomía tradicional entre *enseñanza formal* (reglada, intencional, con programa, profesional y libros de texto) y *aprendizaje informal* (fuera de la institución educativa, incidental, sin programa ni materiales creados para enseñar/aprender).

También se corresponde con la distinción sociolingüística entre *discurso oficial* (institucional, regulado por convenciones, prestigioso, enseñado formalmente) y *vernáculo* (autogenerado por el usuario, versátil, volátil, minusvalorado; Barton y Hamilton, 1998, p. 247). Por supuesto, siempre ha sido posible aprender fuera del aula, sin docentes ni materiales didácticos, en situaciones de aprendizaje informal, pero la diseminación reciente y rápida de Internet ha multiplicado y diversificado su potencial de aprendizaje, ofreciendo recursos y prácticas que permiten aprender a los jóvenes casi cualquier contenido que les interese, forme parte o no del currículum oficial. Por ello, estas distinciones y su relación entre si son hoy todavía más importantes que antaño.

Tanto en el ámbito formal como en el informal hallamos subcategorías útiles para distinguir usos diversos del vídeo. En el campo informal identificamos: 1) la construcción de perfiles y grupos de seguidores en redes sociales, que varía para cada plataforma (ver un ejemplo en Instagram en Pérez-Sinusía, 2021);

6 Fueron financiados por el MICINN: IES2.01x1 (EDU2011-28381, 2012-2014); ICUDEL15 (EDU2014-57677-C2-1-R, 2015-2017) y Forvid (RT2018-100790-B-100, 2019-2022); y por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud: Defandom: 2016-2018.

2) la afiliación a algún grupo particular de fandom (Cassany, 2018) para implicarse en sus actividades, o 3) la visualización y el comentario de vídeos a la carta en las actuales plataformas de *streaming* (Netflix, HBO, Filmin, etc.).

En el ámbito formal, conviene distinguir la enseñanza presencial, en línea o híbrida, y dentro de la segunda hallamos distinciones útiles como *síncrona / asíncrona* o *curso local / MOOC (Massive Open Online Courses)*, que multiplican los contextos de uso. A modo de ejemplo, el carácter (a)*síncrono* distingue la interacción en línea síncrona (en educación remota o a distancia), muy fructífera en didáctica del idioma extranjero (Dooly, 2017), de la centrada en el uso asíncrono del vídeo como herramienta externa o complementaria a la clase presencial (Rahm, 2016) –en asignaturas curriculares (STEM) o en ámbitos extracurriculares–.

Dentro del ámbito formal Cassany y Shafirova (2021, p. 896), identifican tres modalidades básicas de uso del vídeo en educación: 1) la visualización de vídeos de terceros (editoriales, periodismo, redes sociales, etc.); 2) producción de vídeos de alumnos (vídeos discentes), orientados por el docente, como parte de la actividad educativa, y 3) la producción de vídeos de los docentes para sus alumnos, vinculados también con un curso (vídeos docentes). Por ahora, la primera modalidad es la más empleada en la educación y la tercera la que menos, pero la expansión tecnológica (y determinadas circunstancias, como la pandemia por COVID-19) están modificando esta realidad.

Finalmente, la explosión de neologismos que denominan usuarios, géneros y subgéneros de vídeos, según el tema o el formato, o técnicas de grabación, constituye otro banco terminológico fundamental, para entender el campo de investigación, como ejemplifica la Figura 1, sin ánimo de exhaustividad:

CUADRO 1. NEOLOGISMOS SOBRE VIDEOCREACIÓN

- Autores según el canal: youtuber (Burgess y Green, 2009), instagrammer (Pérez-Sinusúa, 2021), tiktokker (Cervi, 2021) e influencer (que puede combinar varios canales).
- Técnicas de grabación: captura de actividad de vídeo de una pantalla (usada en gameplays y tutoriales informáticos); draw your life ("dibuja tu vida") que expone el contenido con dibujos; remix y machinima o reutilización de recortes de videojuegos (Knobel y Lankshear, 2011); plastilina con figuras de este material; stop-motion o vídeo con fotos encadenadas; selfie o autofotografía, con una gran variedad de subtipos (Zepeda Prats, 2021); presentaciones con busto parlante del orador (powerpoint, Loom, etc.).
- Género por formato: top 10 o lista de ítems favoritos; preguntas y respuestas o diálogo con cuestiones y réplicas breves; en vivo (lives) o grabaciones en directo de momentos cotidianos.
- Género por ámbito y tema:
 - ▶ Lectura y literatura: booktube o videoreseña sobre un libro (Paladines y Margallo, 2020); booktrailer o avance de un libro en forma de tráiler comercial cinematográfico (Collado Rovira, 2017); videopoema, que añade imagen y música a una recitación; digital storytelling (narración digital) con diversidad de recursos para narrar (Robin, 2008).
 - ▶ Música y baile: flashmob (ráfaga multitudinaria) en que un grupo humano realiza una acción pública; libdub (doblaje labial) en que diversas personas sincronizan sus labios y gestos al ritmo de una pieza musical famosa, en un solo plano.
 - ▶ Influencers: gameplay o grabación de una partida de un videojuego con comentarios en vivo (Chik, 2014); tutorial que ejemplifica procedimientos secuenciales (bricolaje, informática, cocina, jardinería); reto (o challenge) con un desafío, duelo o pugna entre protagonistas; reacción (reaction) que graba la respuesta a alguna situación; unboxing (desempaquetar) que graba la apertura y comentario de una compra; etc.

Estas distinciones presentan varios ámbitos del campo de estudio y permiten analizar con más claridad la investigación previa.

Estado del arte

En cada ámbito hallamos literatura previa de diversa índole, que reseñamos brevemente sabiendo que será una relación forzosamente parcial, dada la gran transversalidad del formato videográfico.

En el ámbito de la enseñanza formal, la mayor parte de la investigación analiza las características de los vídeos externos (de terceros: editoriales, prensa, youtubers, etc.) usados en el aula: su contenido curricular (Anderson y Ellis, 2001; Langworthy, 2017), su diseño y componentes verbales (Van der Zee, Admiraal, Paas, Saab y Giesbers, 2017; Winslett, 2014), la interacción educativa con el

alumnado (Colasante y Douglas, 2016; Huang, Chen y Ho, 2014) y YouTube en el aula (Krauskopf, Zahn y Hesse, 2012; Tan y Pearce, 2011). Así, los resultados sugieren que: 1) la visualización de vídeos motiva al alumnado y se valora positivamente (Langworthy, 2017); 2) la animación multimedia puede generar más aprendizaje que la imagen estática en gráficos (Berney y Bétrancourt, 2016).

Hay menos trabajos centrados en la producción de vídeos discentes y la mayoría son estudios de caso que describen “buenas prácticas de uso del vídeo” (Ranker, 2008), enfatizando el axioma del *best recording format* (Guillén y Blake, 2017), en el que el alumno aprende gracias a la dinámica de ensayo-error-repetición. Estos trabajos se sitúan en el conocido marco del ТРСК (*technological pedagogical content knowledge*, Voogt *et al.*, 2012) que formaliza el uso didáctico del vídeo en el aula y propone recomendaciones para incrementar su efectividad.

La investigación también se adapta a las características (objetivos, necesidades) de cada área curricular. En la enseñanza de idiomas extranjeros, varios estudios exploran cómo la producción de vídeos impulsa el desarrollo de la competencia oral, sea fomentando la interacción social y la creatividad (Fethi y Marshall, 2018), el doblaje del audio (Burston, 2005) o la autorreflexión (Li, 2018). Un segundo foco es la alfabetización mediática centrada en la recepción crítica y reflexiva (Hobbs y Jensen, 2013), en la diversidad de prácticas empleadas (Espinosa, 2005), en su adaptación al contenido de cada área (Ranker, 2008) o en la necesidad de acompañar la producción discente con reflexión y escritura antes y después de la grabación (Yeh, 2018). Un tercer grupo explora la producción de vídeos en la participación cívico-política de la juventud: Dunsmore y Lagos (2008) hallan que el formato abierto del vídeo fomenta la expresión de opiniones políticas, y Hobbs, Donnelly, Friesem y Moen (2013) sugieren que la producción en géneros periodísticos informativos mejora la implicación cívico-política del alumnado.

En general, estos resultados sugieren que la producción de vídeos discentes; 1) promueve la colaboración entre el alumnado (Bustamante y Bustamante, 2013; Friesem, 2014); 2) mejora su autonomía (Oechsler y Borba, 2020); 3) incrementa su creatividad (Yeh, 2018); 4) genera aprendizaje significativo (Nikitina, 2010) y; 5) es más efectiva cuando no solo enfatiza solo la grabación videográfica sino también su planificación previa (guiones, documentación, diseño) y su post-producción (edición del vídeo, feedback de la audiencia, etc.) (Bruce, 2008).

Pero varias investigaciones reconocen que la escuela sigue adherida a la escritura, aunque sea más digitalizada que manual, y que todavía margina al vídeo, como herramienta de aprendizaje (Chik y Benson, 2020, p. 4). En esta misma línea, aunque refiriéndose a la tecnología en general y no solo al vídeo, numerosos trabajos reconocen que esta sigue infrutilizada en la educación formal, pese a la enorme inversión realizada para adquirir equipos y redes (Cuban, 2003), o que la digitalización de las aulas y los materiales didácticos no implica necesariamente innovación educativa o aprovechamiento para el aprendizaje (Vázquez-Calvo, Martínez-Ortega y Cassany, 2018). La conclusión sería que numerosas prácticas educativas atávicas digitales sobreviven a la sustitución del papel por el vídeo.

En el ámbito *informal* abunda la etnografía que explora y analiza las prácticas digitales recientes en espacios de ocio, que pueden generar aprendizaje informal (Lankshear y Knobel, 2008). Con perspectiva ecológica, émica e inductiva, estos trabajos se sitúan en el marco de la *cultura participativa* (Jenkins, 1992), asumen que los internautas construyen *comunidades de aprendizaje* (Wenger, 2000) en *espacios de afinidad* (Gee, 2005) en la red, para compartir sus intereses y conocimientos y desarrollar sus prácticas multimodales, que construyen su aprendizaje situado. En estos espacios y comunidades multimodales, el vídeo se integra con otros modos (foto, texto, audio) por lo que estos estudios no toman como foco el formato videográfico.

En otro lugar (Cassany, 2022) presentamos una fundamentación teórica y metodológica más detallada de este tipo de investigación y, entre los estudios de caso que incluyen el uso del vídeo como formato de aprendizaje, destacamos Moya *et al.* (2020), Pérez-Sinusía y Cassany (2018), Shafirova *et al.* (2017, 2019 y 2020), Valero-Porras y Cassany (2015 y 2016) y Vázquez-Calvo *et al.* (2019). Más adelante presentaré los resultados de una investigación en la *comprensión audiovisual en línea* (Zhang y Cassany, 2019c), que se refiere a la práctica reciente, digital y globalizada de ver series y películas en *streaming*, a menudo en contacto con espectadores en todo el mundo.

Se trata de una forma particular de visualizar y seguir la narración cinematográfica, que deja atrás la práctica tradicional de ver cine o televisión al reunir rasgos novedosos y aprovechar el resto de recursos de la red. En concreto, las obras en *streaming*:

- Están disponibles en cualquier momento y lugar, al haberse grabado, cosificado y comercializado, de modo que el espectador las puede ver cuando quiera, las veces que quiera.
- A menudo disponen de varios audios (original y doblajes), subtítulos (en varios idiomas), audiodescripción para sordos, con anotaciones informativas, etc.; de modo que la audiencia puede elegir a veces diversas combinaciones lingüísticas (audio + subtítulos) para practicar algún idioma.
- Aceptan la navegación. Podemos pararlos, retroceder y avanzar, revisualizar varias veces una secuencia, o incluso activar el zoom para aumentar un fotograma.
- Están disponibles en la red, por lo que la audiencia puede parar la visualización y hacer cualquier tipo de consulta en línea (Wikipedia, diccionarios, mapas, aspectos culturales) para superar las dudas de comprensión.
- Tienen audiencias masivas, repartidas por todo el mundo, sobre todo con las obras actuales y populares. Los seguidores de una serie se encuentran en las redes sociales para compartir opiniones y resolver dudas o para estar informados de las últimas novedades sobre cada temporada, los actores o las tramas. Los procedimientos para interactuar varían según las plataformas, desde los foros escritos tradicionales a al *danmaku* asiático que comentaré más adelante.

Métodos

Dado el enfoque sociocultural de este trabajo, conviene contextualizar los datos que se presentan más abajo para poder comprender todo su significado. Los trabajos del ámbito informal (Vídeos fuera del aula) se han extraído de bilibili.com (literalmente “sitio B”), que es la red social y el repositorio de anime, manga y juegos más popular entre la juventud china (Wikipedia). En concreto, los datos estudiados proceden de la comunidad china de fans de series hispanas de televisión, que pueden transcribir y traducir o comentarlas en línea, en chino, inglés y/o español, con varias herramientas multimodales. Además de la observación en línea y de la captura de pantalla de imagen o vídeo, el trabajo incluye entrevistas a varios fans y análisis del discurso de los productos escritos realizados por los jóvenes (transcripción y traducción de series o comentarios en línea).

El trabajo sobre contextos formales de enseñanza se sitúa en Cataluña (España), con una red educativa público-privada de 1230 centros de secundaria (12-18 años). La mitad de estos centros dispone de ordenadores para el alumnado y la otra suele aprovechar el equipo personal de cada alumno (Mateo Andrés *et al.*, 2020a), puesto que la mayoría de los aprendices tiene dispositivo propio (Ballesteros y Picazo, 2018) y suele entrar en la red (Instituto de Estadística de Cataluña, 2019). En su opinión, las TIC les motivan a aprender (70%) y les ayudan a progresar en cada materia curricular (64,3%), según Mateo Andrés *et al.* (2020b).

Dadas las dificultades para acceder al alumnado (dificultad de acceso a los datos, permisos éticos, laconismo de las respuestas infantiles y juveniles, confinamiento pandémico), optamos por elegir a los docentes como informantes. En 2020 iniciamos una búsqueda intencional en la red de centros catalanes que mostraran vídeos de su alumnado sin motivación institucional (festivales de fin de curso, salidas extracurriculares) o comercial (presentación del centro, loa de sus cualidades, etc.) sino exclusivamente discente: que fueran vídeos elaborados en actividades de enseñanza-aprendizaje de alguna área curricular. Con una estrategia de muestreo de bola de nieve (docentes conocidos → conocidos de conocidos → conocidos de estos últimos, etc.) contactamos con 20 centros y recopilamos 203 vídeos, muy variados, que observamos y describimos con análisis de contenido, contrastándolos con la investigación previa (Hobbs, 2006; Santos Espino *et al.*, 2020).

A partir de los centros estudiados y de sus repositorios de vídeos, elegimos a 11 docentes para entrevistar e iniciamos una primera descripción y tipologización de los vídeos que habían realizado sus alumnos. Preparamos un guion de entrevista particular para cada uno, con el propósito de comprender émicamente su práctica videográfica y llevamos a cabo las entrevistas en profundidad semiestructuradas por videoconferencia, grabándolas en vídeo y transcribiéndolas parcialmente.

Los resultados de la observación y de las entrevistas permitieron elaborar la encuesta detallada de 37 preguntas, centrada en el aprovechamiento del vídeo, sobre perfil del docente (6 preguntas), visualización de vídeos (9), producción (15) y recepción (7). Validamos dicha encuesta en Google Forms con la participación de dos expertos y 13 docentes y obtuvimos el permiso institucional necesario para lanzar la encuesta final en mayo de 2021 en Survey Monkey, después de superar los requerimientos éticos y elegir los centros con alumnado de 12-18 años. En total

participaron en la encuesta los 1,230 centros de secundaria catalanes, con unos 54,255 docentes de todas las áreas, y obtuvimos 1,561 respuestas (2.7% del total), con un margen de error del 2% y con un nivel de confianza del 95%. Consideramos así que se trata de una muestra plenamente representativa y robusta.

El análisis de los datos obtenidos siguió estas cinco etapas: 1) procesamos los datos de la encuesta con la estadística descriptiva propia de Survey Monkey; 2) analizamos las entrevistas con análisis cualitativo de contenido, identificando y agrupando las recurrencias en categorías (*uso del vídeo en el centro, distribución o proyección, proyectos transversales, competencias adquiridas, planificación de la tarea, uso de la escritura*); 3) contrastamos los resultados con el corpus original de vídeos, buscando coherencia; 4) revisamos las entrevistas en profundidad para añadir matices y citas a cada categoría; y 5) compartimos ésta última versión de resultados con los informantes (docentes y autoridades educativas) para contrastar sus interpretaciones y las nuestras.

Resultados

Aprendizaje informal con vídeo

A modo de ejemplo de este campo, resumimos aquí algunos resultados de la investigación realizada en torno a la traducción audiovisual o *fansubbing* (de *fan* + *subtitles*) y al uso de *danmaku* (“cortina de balas” en japonés) o mensajes dinámicos incrustados en vídeos, entre los jóvenes chinos amantes de las series y los films hispanos (*La casa de las flores, La casa de papel, Betty la fea*, etc.), que aprovechan estas actividades para mejorar su competencia en el idioma español.

Con *fansubbing* o *fansubbers* nos referimos a grupos de aficionados que subtitulan y traducen de modo amateur a su lengua materna sus series favoritas. Zhang y Cassany (2016) documentan con detalle cómo se organizan esas comunidades complejas, de centenares de fans, repartidos por todo el mundo, que de modo desinteresado subtitulan, traducen e incluso anotan (con comentarios breves de cuestiones interculturales) temporadas completas de una serie (decenas de horas) para que la juventud china que no sabe español las pueda seguir.

Se trata de organizaciones jerárquicas con un procedimiento de trabajo secuencial y preestablecido, que avanzan episodio a episodio en pequeños equipos: 1) transcribiendo el audio original; 2) traducéndolo al chino, 3) añadiendo alguna anotación cultural; 4) ajustando los textos a cada fotograma (subtítulos del español

original y de la traducción china), 5) generando un mp4 único con el original (audio y vídeo) y los añadidos (subtítulos en español y chino con anotaciones), y 6) difundiéndolo por las redes entre los aficionados (Figura 1).

FIGURA 1. FOTOGRAMA DE SERIE TRADUCIDA POR FANSUBBERS



FUENTE: FÍSICA O QUÍMICA, SERIE ESPAÑOLA DE ANTENA 3 (2008), SUBTITULADA Y TRADUCIDA POR FANSUBBERS CHINOS, ANOTADA PARA LA OCASIÓN.

Los grupos fansubbers suelen estar muy estructurados: 1) usan tests (sobre conocimientos del fandom y de español) para seleccionar a los voluntarios que quieran incorporarse al grupo; 2) poseen procesos sofisticados de formación inicial y continuada de sus miembros, compartiendo periódicamente recursos y conocimientos; 3) aplican controles de calidad al producto final; 4) disponen de un foro de dudas muy rápido de “24 horas”, y 5) han desarrollado una ética propia para justificar una actividad ilegal que puede chocar con los intereses comerciales de los medios de comunicación que poseen los derechos de autor de las series.

En este contexto, Zhang y Cassany (2019c) explican las estrategias tecnológicas que emplean los *fansubbers* para comprender los diálogos rápidos y coloquiales de cada episodio y poder transcribirlos:

1. *Reconstruir el contexto y hacer hipótesis.* El fansubber se familiariza con la trama, personajes y otros datos del episodio que está escuchando (a partir del material disponible en la red: Wikipedia, comentarios, etc.) y de la escena concreta que está escuchando (contexto, propósito, etc.).
2. *Disminuir la velocidad del audio.* Si el medio (YouTube, Vimeo) lo permite, se reduce la velocidad de reproducción del vídeo unos puntos (al 0.7 o menos),

para escuchar el fragmento de manera más pausada sin que las voces queden distorsionadas. Así es más fácil captar palabras desconocidas o incluso sílabas que a velocidad normal, cuando se eliden muchas partículas (artículos, pronombres, preposiciones). Se transcribe lo comprendido.

3. *Confirmar con “avisos”* (Wordreference) y *autocompleción* (Google Search). El fansubber anota las palabras o sílabas identificadas en el campo de búsqueda de estos recursos para verificarlas, corregirlas o completarlas. Por ejemplo, el fansubber puede haber entendido “escantaro” y Wordreference le avisará que quizás busque “escándalo”. También, basta teclear “al fin y al” en Google Search para que el motor ofrezca *al fin y al cabo* entre otras opciones. Puesto que Google Search está censurado en China, muchos fansubbers usan este recurso en Wordreference.
4. *Usar un tercer idioma*. El fan busca en la red (Viki, YouTube) la misma serie subtitulada en otro idioma como material de apoyo. Por ejemplo, al trabajar sobre la serie madrileña *Física o química*, el grupo encontró una versión subtitulada en portugués de la misma que facilitó notablemente la tarea, incluso sin entender este idioma, porque los subtítulos pudieron ser traducidos automáticamente al español y usarse como referencia para entender y transcribir los episodios.
5. *Usar Close Caption (CC)*. El fansubber puede aprovechar el subtulado oculto para sordos o espectadores que no quieran escuchar el audio, que muchas televisiones incluyen en las series y que puede actuar también como apoyo.
6. *Ayuda hispanohablante*. El fan puede pedir ayuda a los miembros hispanohablantes *del grupo* o a conocidos que vivan en algún país hispano.

Si atendemos a la traducción al chino del texto transcrito en español, esas son algunas de las estrategias usadas:

7. *Consultar diccionarios digitales*. Usar diccionarios monolingües, bilingües de tipo general o especializado (dialecto peninsular español, argot, coloquial).
8. *Revisar traductores automáticos*. Usar directamente diversos traductores automáticos del español-chino o a través de un tercer idioma (inglés), en varias direcciones para confirmar la calidad de una traducción.
9. *Buscar imágenes*. Algunos elementos sin equivalencia al chino (“sangría”, “huitlacoche”, “picoroco”) se buscan en formato de imagen (Baidu, Google Images) para comprender mejor su significado.

10. *Wikipedia en varios idiomas*. Esta enciclopedia plurilingüe aporta información sobre personas, hechos históricos o conceptos de difícil traducción al chino y que puedan resultar desconocidos para el grupo (“chiripitifláuticos”, “almodovariano”).
11. Usar subtítulos en un tercer idioma (inglés). Se utilizan como texto paralelo, como la estrategia anterior 4.

En definitiva, los fansubbers sacan un excelente provecho de los diversos recursos plurilingües que hallan en la red para sus necesidades. No cabe decir que estas estrategias y recursos se pueden aprovechar también en las aulas para facilitar el aprendizaje de cualquier conocimiento y para incrementar la autonomía de los alumnos.

En trabajos posteriores, Zhang y Cassany exploran la utilización que hacen los fans de la tecnología del *damu/danmaku* para compartir en el mismo fotograma (en contexto audiovisual) sus impresiones personales, como en este ejemplo (Figura 2):

FIGURA 2. DANMAKU EN LA SERIE *EL MINISTERIO DEL TIEMPO*



Extracto 2. 0:21:07-0:21:28

- (1) 宫娥?
«¿Las Meninas?»
- (2) 卧槽! 名画!!
«¡Joder! ¡Cuadro famoso!!»
- (3) Velazquez的画!!!!!!!
«¡Cuadro de Velazquez!!!!!!!»
- (4) 啊啊啊啊啊!!!! las minas
«¡Ahhhhh!!!! las minas»
- (5) 他俩居然正好在画最后门口画家的自画像位置
«Vaya los dos justo están al fondo del cuadro, donde el autorretrato del pintor»
- (6) 那个不是画师把自己手画进去的作品么?
«¿Esa no será la obra en la que el pintor dibujó su propia mano?»

FUENTE: ZHANG Y CASSANY (2019A).

En esta serie, los protagonistas viajan en el tiempo a la época en que Velázquez estaba pintando *Las meninas*. Al verlas en pantalla y desconocer el hecho histórico, un fan pregunta en chino “¿Las Meninas?” y otros responden “Velázquez”, “¡Cuadro famoso!”, como en un diálogo coloquial (“¡Joder!”). Con este recurso, los seguidores chinos de la serie hispana cooperan de modo asíncrono para comprender la trama y los diálogos, aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la conversación o cuestiones interculturales (Zhang y Cassany, 2019b), usando los diversos danmaku con estrategias particulares de coherencia textual (Zhang y Cassany, 2020)

En resumen, tanto la traducción aficionada de series como el uso de los comentarios dinámicos insertados en fotogramas (danmaku) se utilizan como prácticas de aprendizaje de un idioma extranjero, de manera multimodal, plurilingüe y cooperativa. Dichos recursos estratégicos y tecnológicos pueden aprovecharse sin duda en las aulas de enseñanza formal de idioma, como muestra el recurso europeo Clipflair.net, que ofrece gratuitamente programas sencillos para subtítular, traducir, doblar y anotar breves fragmentos de vídeo en muchos idiomas.

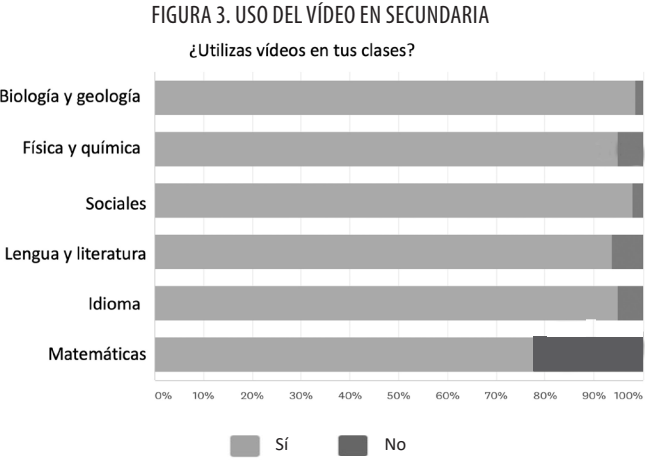
Vídeo desde el aula

Exponemos aquí los resultados de la encuesta a docentes de secundaria que hemos presentado más arriba (Métodos). Presentamos primero algunos datos generales y luego detallamos la visualización de vídeos y la producción de vídeos discentes, puesto que no tenemos datos sobre la producción de vídeos docentes.

De manera general (Figura 3), un 92.42% de los docentes que respondieron la encuesta afirma utilizar vídeos en sus clases. Por áreas, Matemáticas es el área que afirma usar menos vídeos (22.2%). Estos datos coinciden bastante con Santos Espino *et al.* (2020), cuyo 88% de profesorado en Islas Canarias indica usar en clase vídeos de otros.

Respecto a la producción, solo el 30% del profesorado afirma que su alumnado no produce vídeos como tarea de asignatura. El 70% que lo hace se reparte de este modo: 47.4%, *uno o dos vídeos por curso*; 14.9%, *sí habitualmente*; 4%, *sí a menudo*, y 3.6%, *sí pero solo durante el confinamiento* (por la pandemia de COVID-19). La materia con más producción es Lengua y Literatura, con un 20% habitualmente, mientras que las materias naturales (Física, Química, etc.) se

sitúan en un 30-40% del No. En conjunto, son cifras altas de uso de la producción de vídeos, comparadas con el único referente cercano (Santos Espino *et al.*, 2020), que documenta que solo el 33% del profesorado plantea ocasionalmente tareas de producción de vídeos discentes.



Sin duda conviene relativizar esos porcentajes puesto que, aunque la encuesta obtuvo mucha participación y suficiente representatividad, era voluntaria y es lógico deducir que el profesorado que no trabaja con vídeos no la respondió por este motivo. No obstante, parece claro que la tecnología del vídeo va avanzando como herramienta de enseñanza y aprendizaje en el aula, si pensamos que hace pocos años era prácticamente inexistente. Además, el dato de que solo un 3.6% afirme haber usado la producción de vídeos por causa del confinamiento escolar (cuando alumnos y docentes solo podían tener clase en línea desde sus casas y esta situación favorecía indirectamente su uso) sugiere que dicho avance no se debe a circunstancias ocasionales o excepcionales.

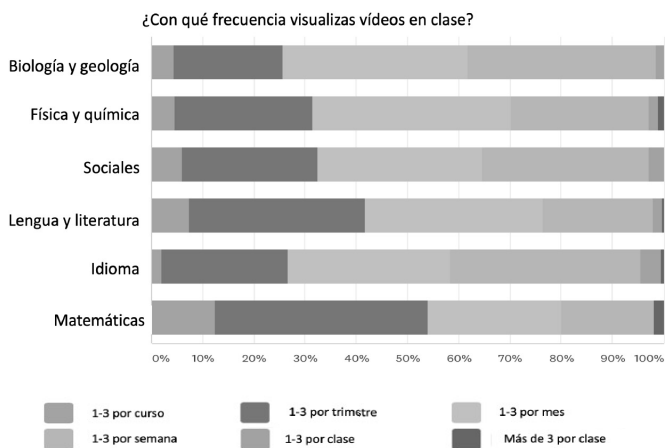
Visualización

Abordamos cinco cuestiones: la frecuencia de uso de esta práctica, sus objetivos didácticos, los géneros videográficos empleados, la dinámica de visualización en el aula y las tareas posteriores a la misma, además de otras cuestiones menores. El conjunto esboza una descripción bastante minuciosa y significativa de esta práctica.

Sobre la frecuencia, la visualización de vídeos no es una práctica sistemática o continuada, sino más bien poco habitual o incluso ocasional. La referencia temporal más usada por los informantes es el trimestre, el mes o la semana. A la pregunta de ¿con qué frecuencia visualizas vídeos?, solo un 2.5% responde *un vídeo o más por clase* (asumiendo que hay varias clases por semana) y un 24.6% lo hace con *uno o más a la semana*. La mayoría (63.7%) visualiza vídeos solo *1-3 veces por mes o trimestre*. Así, la visualización no es hoy continuada o sistemática, al nivel del resto de prácticas (exposición oral, lectura, redacción).

Tomando como referencia 1-3 por semana, las materias que visualizan más vídeos (Figura 4) son Lengua y Literatura (36%) e Idioma (21%), y las que menos Física y Química (11%), Biología y Geología (14%) y Matemáticas (17%). Estos datos permiten inferir que el input habitual que recibe el alumno es escrito (libro de texto, otros materiales) o de exposiciones magistrales del docente (y quizás de sus compañeros de clase).

FIGURA 4. FRECUENCIA DE VISUALIZACIÓN POR MATERIAS



Respecto a los objetivos didácticos de la tarea de visualizar vídeos, la primera respuesta para todas las áreas es *aprender contenidos* (más del 70%), mientras que *entretener* obtiene el porcentaje más bajo (menos del 15%) en todas las áreas. De ello se deduce claramente que los docentes emplean la visualización de vídeos como una práctica educativa relevante y muy escasamente como una tarea para

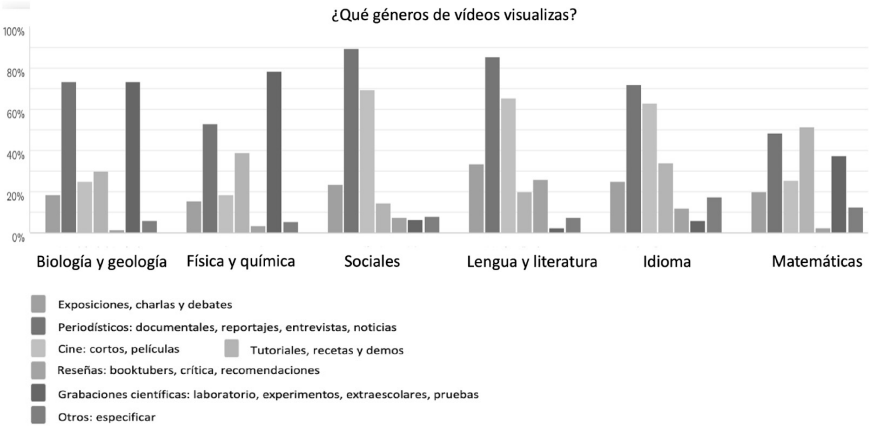
distraer o pasar unas horas particulares (fin de curso, fin de semana, horas de complemento).

El segundo objetivo relevante para Biología y Geología (66.18%), Física y Química (75.93%) y Matemáticas (66.46%) es *presentar modelos y ejemplos*, el cual recibe porcentajes sensiblemente más bajos en Sociales (38.04%), Lengua y Literatura (56.86%) o Idioma (51.49%). Ello sugiere que en aquellas materias los videos visualizados se refieren a contenidos operativos o aplicables. Finalmente, *informar, contextualizar o justificar una tarea posterior* es un objetivo relevante para Sociales (67.4%) y Lengua y literatura (68%), pero algo menos para el resto de las materias.

Aparte, conviene mencionar que el 54% obtenido del objetivo de motivar, indica que el docente concibe el vídeo como un medio atractivo para el alumnado, en comparación con otras prácticas (lectura, redacción, exposición magistral, etc.).

Respecto a los géneros de vídeo visualizados por materia, los resultados presentan respuestas interesantes (Figura 5), que más adelante contrastaremos también con los géneros de vídeos discentes (Figura 9).

FIGURA 5. GÉNEROS DE VÍDEO VISUALIZADO POR MATERIA



Los datos permiten identificar los géneros videográficos preferentes o prioritarios por cada materia:

- Las *grabaciones científicas* son el primer género en ciencias naturales, en Física y Química (78%) y en Biología y Geología (73%) y, algo menos, en Matemáticas (37%), pese a ser el tercer género elegido después de tutoriales y periodísticos.
- Los géneros del *periodismo* son la primera opción en Sociales (89%), Lenguas y Literatura (85%) e Idioma (71%), y la segunda en Biología y Geología (73%) y Física y Química (52%).
- El *cine* tiene mucha presencia en Sociales, Lenguas y Literatura e Idioma con más del 60%.
- Los *tutoriales* son el género principal en Matemáticas (51%).
- *Exposiciones, las charlas y los debates* tiene bajos índices en todas: Lengua y Literatura (33.4%), Idioma (24.8%), Sociales (23.4%), Matemáticas (19.9%), Biología y Geología (18.4%) y Física y Química (15.7%).
- El bajo porcentaje (9%) de *reseñas: booktubers, crítica y recomendaciones* indica que los géneros más propios del ocio (de *youtubers, influencers, instagramers, tiktokers*) tienen escasa presencia en la educación formal. La materia que hace más uso de este género es Lengua y Literatura (26%), que es más del doble que el resto.
- En *otros*, hallamos un número significativo de respuestas para Idioma (17%) con vídeos musicales y animaciones.

Globalmente, vemos el carácter versátil del vídeo y su adaptación a la naturaleza del conocimiento, los métodos de trabajo y las competencias de aprendizaje de cada materia. Ello es un indicador fehaciente del incremento general de su presencia y aprovechamiento a lo largo del currículum. Es relevante también que la magistralidad (*exposiciones, charlas, debates*) tenga bajos porcentajes en conjunto, lo cual apunta a un rechazo de “los bustos parlantes” y sugiere una preferencia por la documentación de hechos (grabación científica, periodismo) para exponer procedimientos (tutoriales) o contextualizar y narrativizar situaciones (cine).

Respecto a la dinámica de visualización de vídeos en el aula (Figura 6) los resultados sugieren interpretaciones relevantes sobre el nivel de didactización de la práctica o sobre sus modalidades de uso.

FIGURA 6. CÓMO SE VISUALIZA EL VÍDEO EN EL AULA



La opción *una vez sin interrupciones* (15.9%) apunta hacia una visualización de vídeos plana o natural, sin andamiaje del docente. En cambio, las opciones *una vez con interrupciones para comentar* (34%) y *una vez con interrupciones y comentarios y revisualizando algunos fragmentos* (34%), que suman un 68%, apuntan hacia prácticas más didactizadas. En una visualización en clase al unísono y gestionada por el docente, la interrupción intencional y los comentarios denotan una mediación educativa con razonamientos y preguntas (y respuestas del alumnado) dirigidos a aspectos específicos del vídeo.

La opción *varias veces, con intervalos* (8%) sugiere prácticas todavía más intensivas, con revisualización iterativa de fragmentos y tareas incrustadas entre cada visionado, que exigen que el alumnado desarrolle otras actividades para reforzar un nuevo visionado del mismo fragmento.

Por materias, los datos son parecidos excepto en Idioma extranjero que tiene porcentajes sensiblemente más altos de *varias veces con intervalos* (20%) y *una vez con interrupciones y comentarios...* (39%). Ello es coherente con la tradición didáctica de uso precoz del vídeo, como input lingüístico para mejorar la comprensión oral y la expresión oral con técnicas de revisualización y repetición.

Al margen, un 3% de los informantes destaca en Otros que el modo de visualización varía según el vídeo y el objetivo didáctico.

Finalmente, sobre si el alumnado realiza alguna tarea después de la visualización (Figura 7), los resultados también relevan otros aspectos del uso didáctico:

FIGURA 7. TAREAS POSTERIORES A LA VISUALIZACIÓN



Las principales interpretaciones son estas:

- El hecho de que la opción *no hay tareas posteriores* (6%) sea mínima y de que obtenga también un bajo porcentaje la opción *toman el vídeo como fuente de inspiración* (28.5%; que no implica tarea formal alguna), confirma nuevamente que la visualización se practica como una tarea formal, con objetivos y evaluación, y no como un simple entretenimiento.
- El hecho de que las dos primeras opciones sean orales (preguntas [65%] y debate [48%]) indica una preferencia por desarrollar las tareas posteriores en el aula, en horario de la materia correspondiente e inmediatamente después de la visualización. Confirma esta interpretación el escaso 6.6% de las *preguntas fuera de clase* y el porcentaje menor (42%), aunque relevante, de la opción *hacen un trabajo posterior*.
- El hecho de que las tareas preferidas (preguntas escritas [43%] y orales y debate) sean de verbalización apunta a usos didácticos logocéntricos que otorgan un papel secundario a la imagen.

Veamos, para acabar este apartado, otros aspectos relevantes de la visualización:

- Procedencia de los vídeos. Las primeras opciones son *redes sociales* (89%), *institucional* educativo (64%) y *editoriales* (30%). Puesto que las redes sociales distribuyen vídeos de todo tipo y procedencia, interpretamos que la fuente principal de los vídeos visualizados es institucional-académica (instituciones, medios de comunicación, editoriales, etc.). Un 21% afirma usar *vídeos propios o de otros docentes* y un 15% *vídeos de alumnos*, lo cual indica que la producción discente y docente, que trataré más abajo, revierte en la visualización en clase.
- Fragmento o vídeo completo. La opción de visualizar fragmentos suma el 44%, con *varios fragmentos importantes* (36%) y *un fragmento breve* (8%), y apunta a una práctica educativa planificada e intencional, puesto que hay que elegir los fragmentos por algún motivo didáctico y razonarlo ante los alumnos, que deben hallar algo significativo en los mismos. Al contrario, la opción vídeo completo suma 49%, con *el vídeo completo* (28%) y *la mayor parte desde el inicio* (21%), y apunta a una práctica más *extensiva* de ver el vídeo sin interrupciones y sin motivos concretos para centrarse en algún aspecto. Ese doble uso prueba la versatilidad didáctica del vídeo.
- Lugar de visualización. La opción mayoritaria es *en el aula* (88%) y solo un 5% *en el tiempo personal*, por cuenta del alumno o en su casa, lo cual sugiere un escenario de visualización gestionado por el docente, con todos los alumnos viendo el mismo vídeo y secuencia al unísono, con escasa autonomía individual. Matemáticas es la materia que muestra más uso en tiempo personal (10%).

Vídeos discentes

Nos centramos ahora en la producción de vídeos de alumnos como formato de aprendizaje. Abordamos estas cuestiones: frecuencia, objetivos, géneros y dinámica (grado de cooperación y uso de la escritura).

Respecto a la frecuencia, los datos generales por producción de vídeos por curso son: *1-2 vídeos* (69%), *3-5* (25%), *6-9* (3%) y una cifra irrelevante para *más de 10*. Por materias, producen 3-5 vídeos Idiomas (39%), Lenguas y Literatura (30%) y Sociales (24%). Curiosamente, la opción *más de 10 vídeos* obtiene

algún porcentaje más relevante, aunque pequeño, en Sociales (3%), Física y Química (3%) e Idiomas (2%), contra el 0% del resto, lo cual indica que algunos docentes de estas materias utilizan el vídeo de manera ordinaria.

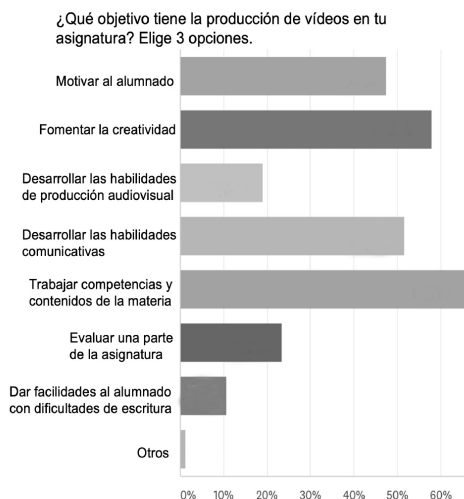
Relacionado con la frecuencia, la duración de los vídeos producidos es otro aspecto relevante. El 53% de los informantes genera vídeos de 2-3', el 31% vídeos de 4-6', el 5% vídeos de *menos de 1'* y solo un 7% o menos vídeos más largos (+7'). Los vídeos de más de 10' no superan el 3%. En nuestro corpus, la mayoría de vídeos breves (-3') son respuestas individuales 'ante la cámara' a tareas de clase y los largos (+20') son documentales o cortos de proyectos interdisciplinarios, hechos de manera cooperativa. Así, esto sugiere que, dada esta brevedad general de los vídeos, la producción más corriente en secundaria son grabaciones individuales ante la cámara. Los entrevistados justifican este hecho porque los vídeos más largos: 1) requieren más grabación, planos y edición; 2) exigen pago en algunas apps y en repositorios; 3) consumen más tiempo de preparación, visualización y evaluación y más esfuerzos de coordinación y, 4) es más complejo encajarlos en la clase periódica y en el programa de curso. Por ello, la brevedad de los vídeos es una necesidad organizativa.

En resumen, pese al acceso generalizado al uso de la tecnología de producción del vídeo, esta se usa de manera general en muchos cursos y materias pero con escasa frecuencia, con alguna excepción.

Respecto a los objetivos de la producción de vídeos (Figura 8), el hecho de que la opción prioritaria sea *trabajar competencias y contenidos de su materia* (65.7%) confirma nuevamente que los docentes usan el vídeo de manera vinculada con su materia. Además, que el tercer objetivo sea *desarrollar las habilidades comunicativas* (51.5%) sugiere que el docente relaciona su materia con la comunicación y, por ello, con una visión funcional o pragmática de la educación; y que la opción *evaluar parte de la asignatura* obtenga un porcentaje comparativamente bajo (23%) indica que el docente concibe más el vídeo como un instrumento de aprendizaje que de evaluación final.

Por otra parte, el hecho que las opciones *fomentar la creatividad* (57%) y *motivar al alumnado* (47%) tengan porcentajes altos sugiere que el profesorado asume que hacer vídeos sigue siendo algo innovador o "especial" para el alumnado.

FIGURA 8. OBJETIVOS DE LA PRODUCCIÓN DE VÍDEOS



Estos datos no coinciden con trabajos previos (Bustamante y Bustamante, 2013; Dunsmore y Lagos, 2008; Hobbs y Jensen, 2013; Nikitina, 2010; Yeh, 2018), que muestra que la producción de vídeos se suele enfocar más a desarrollar el trabajo cooperativo, la creatividad, la alfabetización mediática o la participación cívica.

Respecto a los géneros de vídeos producidos (Figura 9) los preferidos son: *exposiciones orales* (42%), *respuestas orales “ante la cámara”* (34%), *grabaciones de actividades educativas* (31%), *periodísticos* (30%) y *cortometrajes* (22%). Los menos usados son *vídeos de intercambio* (3%), *capturas de pantalla* (7%) y *grabaciones de juegos de rol* (12%) o *animaciones particulares* (17%). En *Otros* hay mucha variación y estos géneros con algún porcentaje: *videopoesía* (1%), *anuncios* (0.6%) o *booktubers* y *booktrailers* (0.6).

FIGURA 9. GÉNEROS VIDEOGRÁFICOS DISCENTES

¿Qué géneros de video produce el alumnado? Marca 3 como máximo



Los altos porcentajes de *exposiciones orales* y *respuestas orales "ante la cámara"* sugieren prácticas de verbalización de contenidos cercanas a la memorización y alejada de las funcionalidades más creativas y audiovisuales de la grabación de tareas físicas (juegos de rol, reportajes, reseñas), las animaciones o los cortos cinematográficos. Esta distinción permite trazar una distinción general entre dos grandes tipos de vídeos. Finalmente, todos estos géneros difieren notablemente de las formas más populares de vídeos de ocio de las redes sociales (*gameplays*, *retos*, *unboxing*, *booktubers*, etc.), hechos con capturas, animaciones o selfies.

Finalmente, comentamos dos cuestiones relacionadas con la dinámica de las tareas de producción de vídeos discentes: el grado de cooperación y el uso de la escritura. Respecto a la primera, la pregunta de si el alumnado produce vídeos individualmente o en grupo obtiene estas respuestas: *tan individualmente como en grupo* (43%), *más en grupo* (28.9%), *solo en grupo* (13%), *solo individualmente* (10%) y *más individualmente* (4.6%). Por materias, las ciencias tienen los porcentajes más altos de *solo en grupo* (más del 20%), mientras que Lenguas y Literatura (6%) e Idiomas (5%) tienen los más bajos. En conclusión, la producción de vídeos discentes tiende a ser cooperativa, coincidiendo con trabajos previos (Bustamante y Bustamante, 2013) que razonan que la cooperación; 1) permite a los alumnos repartirse las funciones de una tarea compleja; 2) facilita que aporten sus cono-

cimientos y destrezas previas, 3) reduce el número de vídeos por aula y el tiempo necesario para visualizarlos y comentarlos.

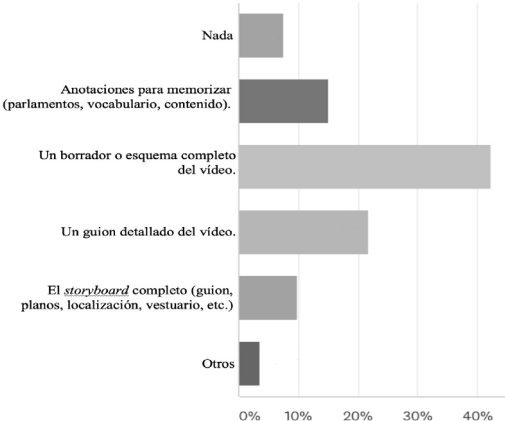
CUADRO 2. DOS GRANDES TIPOS DE VÍDEOS DISCENTES

Énfasis en el discurso verbal	Énfasis en el producto audiovisual
Exposición oral con diapositivas, respuestas “ante la cámara”, captura de pantalla (<i>gameplay, tutoriales</i>).	Cortometrajes, animaciones, periodismo (noticias, <i>trailers</i> , reseñas).
Obras de escasos minutos, plano único y sin montaje (o muy limitado).	Obras más largas y elaborados, con varios planos, pos-edición de vídeo y sonido.
Con poca planificación y estrategia de grabar y reintentar si se producen errores.	Con planificación de texto verbal, secuencias y planos.
Uso limitado de la escritura (guion o algo de planificación).	Uso frecuente de la escritura con géneros más sofisticados (guion, storyboard).
Mayoritariamente individual.	Mayoritariamente colaborativo.

Respecto al uso de la escritura, hay que distinguir su uso antes y después de la grabación, en tareas de planificación o de pos-edición. Los datos apuntan a un uso muy relevante antes de grabar (Figura 10) y a otro menor en la pos-edición.

FIGURA 10. USO DE LA ESCRITURA PREVIA

¿Escribe algo el alumnado antes de grabar vídeos?



Así, el 92,5% usa alguna forma de escritura previa a la grabación: borrador o esquema (42.25%), guion detallado (21.8%), anotaciones (15%) o *storyboard* (9.8%). El hecho de que solo 7.5% evite cualquier forma de escritura indica que los vídeos improvisados son escasos. Por ello, las funciones habituales que desempeña la escritura son la planificación de la tarea, la distribución de roles o actividades entre alumnado y la redacción del discurso que se enunciará en el vídeo, una forma particular de escribir para decir y ser escuchado. Se trata, en conjunto, de funciones complejas, con cierto grado de especialización, como es el caso del género profesional *storyboard*.

En la escritura posterior a la grabación, el 79.3% usa *títulos iniciales y créditos finales* (34.9%), *títulos, créditos y anotaciones sobre imagen* (31.2%) y *subtítulos variados; transcripción, traducción* (7.6%). Solo un 20.7% prescinde totalmente de la escritura después de grabar.

En resumen, la idea popular de que el vídeo sustituye a la escritura (y a la lectura) carece de fundamento empírico. Los datos empíricos muestran que la escritura se adapta a la presencia del audiovisual y saca provecho de sus funciones planificadoras y reguladoras para gestionar una tarea compleja como la producción de un vídeo.

Conclusiones

Globalmente, observamos que el uso del vídeo entre los jóvenes, dentro y fuera del aula, es muy relevante para su enseñanza-aprendizaje con prácticas y dinámicas muy diversas.

En contextos informales, los jóvenes hallan en la red iguales con sus mismas pasiones y se afilian a comunidades (fans de música, otakus, videogamers, etc.) para desarrollar proyectos cooperativos y multimodales que generan aprendizajes importantes para ellos y que pueden o no coincidir con el currículum escolar.

En contexto formales, constatamos que la tecnología del vídeo está asentada en secundaria en Cataluña –y seguramente en otras zonas socioculturalmente equivalentes–. La práctica más frecuente es la visualización de vídeos de terceros (editoriales, prensa, institucionales, redes sociales), que está más afianzada en letras que en ciencias. Suele ser más ocasional (mensual o trimestral) que periódica (semanal) y se desarrolla en todas las materias, en horario de clase, con propósitos curriculares y gestionada por el docente. Lo más habitual es ver el vídeo una vez,

con interrupciones para hacer comentarios, con tareas posteriores inmediatas, orales o escritas.

Además, dos terceras partes de esos docentes que usan la visualización también promueven tareas de producción de vídeos de sus alumnos, aunque sea también una práctica ocasional (1-2 vídeos por curso). Se suelen producir vídeos breves (1-3'), de géneros relacionados con la disciplina; abundan las exposiciones orales y las respuestas “ante la cámara”, usando el vídeo como soporte verbal, aunque los datos también muestran que el vídeo incrementa el aprendizaje cooperativo.

La escritura desempeña un rol relevante en esas tareas, para ayudar a planificar, coordinar los miembros de un equipo de grabación, preparar el discurso que se enunciará en el vídeo, etc. Es habitual escribir resúmenes, guiones o incluso *storyboards*, además de alguna pos-edición sencilla (títulos, créditos, anotaciones). Por ello, la presuposición de que el vídeo sustituye a la escritura no tiene fundamento empírico.

Terminamos con algunas recomendaciones para docentes de todas las áreas que quieran aprovechar las potencialidades del vídeo en sus clases:

- Podemos aprovechar con tres modalidades: visualizar vídeos de terceros, hacer grabar vídeos a los alumnos y grabar nuestros propios vídeos docentes para ellos. La cámara del portátil o del móvil en función selfi pueden servir para grabar el contenido deseado, sin más sofisticaciones.
- Sobre la visualización de vídeos, podemos favorecer su aprovechamiento mejorando los andamiajes que aportamos al alumnado: eligiendo los fragmentos más oportunos del vídeo, preparando tareas al respecto, guiando la visualización (con interrupciones y revisualizaciones) de los puntos relevantes.
- Desvincular la visualización del horario de clase, dando acceso a los vídeos en la red resulta útil para mejorar la autonomía del aprendiz y desarrollar hábitos de aprendizaje extraescolares. Podemos formar al alumno con técnicas específicas de comprensión (ver sección Aprendizaje informal con vídeo).
- El vídeo es mucho más que un registro audiovisual de contenidos. Publicado en la red conecta autores con audiencias y desarrolla un ciclo comunicativo auténtico que permite al alumno descubrir sus audiencias y aprender de sus reacciones.

- La lógica de que el vídeo sustituye al libro de texto carece de fundamento. La visualización y la producción de vídeos requiere la escritura para comentarlos, para planificar su grabación o para editarlos con comentarios, títulos o créditos. Por ello, conviene enseñar a usar la escritura para comentar y grabar vídeos.
- El vídeo es versátil y desde su diseminación se ha adaptado a todos los ámbitos sociales, por lo que puede favorecer aprendizajes en todas las materias. Es simplista reducir su uso al audiovisual o a las materias de lengua e idioma.
- La producción de vídeos del alumnado incrementa la cooperación entre ellos, su motivación y facilita que aporten al aula sus conocimientos previos. El vídeo conecta el aula con la vida cotidiana.
- Conviene tener presentes las cuestiones éticas del vídeo: derechos de imagen, datos sensibles, distribución, etc.
- Las instituciones deberían apoyar el uso del vídeo con recursos (plataformas, apps, equipos), formación y propuestas (concursos, estímulos, etc.).

Referencias

- Anderson, A. J. y Ellis, A. (2001). Using desktop video to enhance music instruction. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(3), 280-294. DOI: 10.14742/ajet.1796
- Ballesteros, J. C. y Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Centro Reina Sofia sobre Adolescencia y Juventud. https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf
- Barton, D. y M. Hamilton. (1998) *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Berney, S. y Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150-167. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.06.005
- Bruce, D. L. (2008). Multimedia production as composition. En J. Flood, SB. Heath y D. Lapp (eds.). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative & Visual Arts II* (pp. 13-18), Routledge.
- Burgess, J. y Green, J. (2009). *Youtube: Online video and participative culture*. Polity Press.
- Bustamante, O. V. y Bustamante, R. V. (2013). Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de videos educativos: Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira, Municipio Pueblo Viejo, Magdalena. *Escenarios*, 11(1), 23-37.

- Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum. *Calico Journal*, 23(1), 79-92. DOI: 10.1558/cj.v23i1.79-92
- Cassany, D. (coord). (2018). El fandom en la juventud española. Centro Reina Sofía sobre la Infancia y la Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.3631707
- Cassany, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos CANELA*, 33. <https://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/232>
- Cassany, D. y Shafirova, L. (2021). “¡Ya está! Me pongo a filmar”: Aprender grabando vídeos en clase. *Revista Signos*, 54(107), 893-918. DOI: 10.4067/S0718-09342021000300893
- Cervi, L. (2021). Tik Tok and generation Z. *Theatre. Dance and Performance Training*, 12(2): 198-204. DOI: 10.1080/19443927.2021.1915617
- Chik, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *LL&T*, 18(182), 85-100. https://www.researchgate.net/publication/262973716_Digital_gaming_and_language_learning_Autonomy_and_community
- Chik, A. y Benson, P. (2020). Commentary: Digital language and learning in the time of coronavirus. *Linguistics and Education*. DOI: 10.1016/j.linged.2020.100873
- Colasante, M. y Douglas, K. (2016). Prepare-Participate-Connect: Active learning with video annotation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 68-91. DOI: 10.14742/ajet.2123
- Collado Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused. Computers in the Classroom*. Harvard University Press.
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C. A. Chapelle y S. Sauro (eds.). *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169-183). Wiley-Blackwell.
- Dunsmore, K. y Lagos, T. G. (2008). Politics, media and youth: Understanding political socialization via video production in secondary schools. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 1-10.
- Espinosa, S. (2005). *La producción de video en el aula*. Ediciones Colihue SRL.
- Fethi, K. y Marshall, H. W. (2018). Flipping movies for dynamic engagement. En J. Mehring y Leis, A. (eds.). *Innovations in Flipping the Language Classroom* (pp. 185-202). Springer.
- Friesem, E. (2014). A Story of Conflict and Collaboration: Media Literacy, Video Production and Disadvantaged Youth. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 44-55.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. En D. Barton y K. Tusting (ed.). *Beyond communities of practice: Language, power, and social context* (pp. 214-232). Cambridge University Press.

- Guillén, G. A. y Blake, R. J. (2017). Can You Repeat, Please? L2 Complexity, Awareness and Fluency Development in the Hybrid “Classroom”. En I. Sanz-Sánchez, SV. Rivera-Mills y R. Morin (eds.). *Online Language Teaching Research: Pedagogical, Academic and Institutional Issues*. Trysting Tree.
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, media and technology*, 31(1), 35-50.
- Hobbs, R. y Jensen, A. (2013). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. y Moen, M. (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246.
- Huang, K.-L., Chen, K.-H. y Ho, C.-H. (2014). Enhancing learning outcomes through new e-textbooks: A desirable combination of presentation methods and concept maps. *Australian Journal of Educational Technology*, 30(5), 600-618.
- Instituto de Estadística de Cataluña. (2019). *Uso de ordenador, de Internet y disponibilidad de móvil de los niños de 10 a 15 años*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=937&lang=es>
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. Routledge.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011) Remix: La nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1: 105-126. <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>
- Krauskopf, K., Zahn, C. y Hesse, F. W. (2012). Leveraging the affordances of Youtube: The role of pedagogical knowledge and mental models of technology functions for lesson planning with technology. *Computers & Education*, 58(4), 1194-1206.
- Lankshear, C. y M. Knobel (2008). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. McGraw Hill, Nueva York. 2ª edición. Versión de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata / Ministerio de Educación, Madrid.
- Langworthy, S. (2017). Do You YouTube? The Power of Brief Educational Videos for Extension. *Journal of Extension*, 55(2), 1-4.
- Li, X. (2018). Enseñanza de presentaciones en inglés como tarea situada en el aula de inglés como lengua extranjera: Un estudio cuasi-experimental de los efectos de la autorreflexión asistida por video. *Revista Signos*, 51(98), 360-381.
- Mateo Andrés, J., Pinya Salomó, C., Pol Salvà, H. y Querol Puig, E. (2020a). Anàlisi del context de les direccions d'educació secundària. Curs 2018-2019. *Generalitat de Catalunya, CSASE*. <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/921>

- Mateo Andrés, J., Salomó, P., Pol Salvà, H. y Querol Puig, E. (2020b). Anàlisi del context del professorat de quart d'ESO: Curs 2018-2019 (2020). *Generalitat de Catalunya, CSASE*. <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/921>
- Moya Ruiz, E.; Orfila, M.; Tarragó Pascual, C. y D. Cassany (2020). ¿Qué deberá poner allí?": Del du-rama a un curso de coreano, *Didacticae*, 8. DOI: 10.1344/did.2020.8.137-155
- Nikitina, L. (2010). Video-making in the foreign language classroom: Applying principles of constructivist pedagogy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 21-31.
- Oechsler, V. y Borba, M. C. (2020). Mathematical videos, social semiotics and the changing classroom. *ZDM*, 1-13.
- Paladines-Paredes, L. y Margallo, A. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, 19(1), 55-67. DOI: 10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Pérez-Sinusía, M. (2021). *Translocalidad y microcelebridad. Prácticas lingüísticas y multimodales en la construcción discursiva de la identidad de los jóvenes en Instagram*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. <https://bit.ly/3240pLw>
- Pérez-Sinusía, M. y Cassany, D. (2018). Escribir y compartir: Prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. *Aula de Encuentro*, 20(2), 75-94. DOI: 10.17561/ae.v20i2.5
- Rahm, J. (2016). Videomaking Projects in STEM After-School Clubs. En L. Avraamidou y W.-M. Roth eds. *Intersections of Forman and Informal Science* (pp. 69-81). Routledge.
- Ranker, J. (2008). Composing across multiple media: A case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication*, 25(2), 196-234.
- Robin, BR. (2008). The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool. En J. Flood, SB. Heath y Lapp, D. (eds.). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative & Visual Arts II* (pp. 429-440). Routledge.
- Santos Espino, J. M., Afonso Suárez, M. D. y González-Henríquez, J. J. (2020). Video for teaching: Classroom use, instructor self-production and teachers' preferences in presentation format. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(2), 147-162.
- Shafirova, L. y D. Cassany (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *RESED*, 5, 49-62. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.4N5>
- Shafirova, L. y D. Cassany (2019). Bronies learning English in the digital wild. *LL&T*, 23/1, 127-144. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44676/>
- Shafirova, L.; D. Cassany y C. Bach (2020). From “newbie” to professional: Identity building and literacies in an online affinity space, *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100370

- Tan, E. y Pearce, N. (2011). Open education videos in the classroom: Exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology. *Research in Learning Technology*, 19(1), 125-133. DOI: 10.3402/rlt.v19s1/7783
- Valero-Porras, M.J., y D. Cassany (2015). Multimodality and language learning in a scanlation community. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 215, 9-15. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815056384>
- Valero-Porras, M. J. y D. Cassany (2016). 'Traducción por fans para fans': organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation', *BID*, 37. DOI: 10.1344/BiD2016.37.10
- Van der Zee, T., Admiraal, W., Paas, F., Saab, N. y Giesbers, B. (2017). Effects of subtitles, complexity, and language proficiency on learning from online education videos. *Journal of Media Psychology*, 29, 18-30. DOI: 10.1027/1864-1105/a000208
- Vazquez-Calvo, B., Martínez-Ortega, F. J. y Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña. *Edmetic*, 7(2), 100-119. DOI: 10.21071/edmetic.v7i2.6879
- Vazquez-Calvo, B.; Zhang, L-T.; Pascual, M. y D. Cassany (2019). Language learning and fan translation of games, anime and fanfiction. *LL&T*, 23/1, 49-71. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44672/>
- Voogt, J.; Fisser, F.; Pareja Roblin, N., Tondeur, J. y J. van Braak (2012). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literatura. *JCAL*. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Winslett, G. (2014). What counts as educational video?: Working toward best practice alignment between video production approaches and outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5), 487-502. DOI: 10.14742/ajet.458
- Yeh, H. C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning & Technology*, 22(2), 28-37.
- Zepeda Prats, N. T. (2021). Hacia una tipología de la selfie, *Entretejidos. Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*, 13(7), 2, 1-40.
- Zhang, L-T. y Cassany, D. (2016). Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa. *BID*, 37. <https://bid.ub.edu/es/37/tian.htm> DOI: 10.1344/BiD2016.37.16
- Zhang, L-T. y Cassany, D. (2019a). El fenómeno 'damu' y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través del 'Ministerio del Tiempo'. *Comunicar*, 58/27. DOI: 10.3916/C58-2019-02

- Zhang, L-T. y D. Cassany (2019b). 'Is it always so fast?' Chinese perceptions of Spanish through *danmu* video comments. *Spanish in Context*, 16 (2), 217-242. DOI: 10.1075/sic.00035.zha
- Zhang, L-T. y Cassany D. (2019c). Prácticas de comprensión audiovisual y traducción al chino en una comunidad de fansub. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32/2, 620-649, 2019. DOI: 10.1075/resla.17013.zha
- Zhang, L-T. y D. Cassany (2020). Making sense of danmu: coherence in massive anonymous chats on Bilibili.com, *Discourse Studies*, 22(6), 483-502. DOI: 10.1177/1461445620940051

CONCLUSIONES GENERALES. ANHELOS DE CAMBIO: HACIA UN NUEVO SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Germán Álvarez Mendiola
Juan Carlos Silas Casillas

Introducción

El deseo de cambiar y dar un sentido a la educación es permanente. Expresa una insatisfacción general con la forma que hemos dado a nuestros sistemas y con las prácticas educativas prevalecientes, algunas de ellas desde tiempos inmemoriales, y guía las reflexiones, investigaciones y políticas educativas. Al cerrar sus puertas y ensayar propuestas de enseñanza de manera remota, fundamentalmente en línea, para suplir la enseñanza presencial, el sistema escolar fue objeto de reflexiones sobre la necesidad y la esperanza de un cambio educativo. Durante los meses de confinamiento, pensamos que era posible transformar la educación y dotarla de un renovado sentido ante la incertidumbre y la falta de esperanza, en buena medida porque muchos de sus pilares se vieron sacudidos durante la emergencia.

Al llegar al final del libro, los lectores habrán distinguido que la urgencia del cambio educativo, la crítica a la realidad imperante y la búsqueda de nuevos sentidos para la educación ante problemas planetarios de gran envergadura gobiernan las cavilaciones y propuestas de todos los autores. Es posible encontrar confluencias temáticas y de enfoque en los textos, pero también diferencias por los asuntos tratados, las perspectivas disciplinarias, la crítica y las propuestas que se desprenden de los análisis. No podría ser de otra manera. La convocatoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa fue para reflexionar sobre las consecuencias de la pandemia en la educación, y cada uno de nuestros invitados lo hizo, desde luego, desde sus propias disciplinas y campos temáticos, corrientes de pensamiento y perspectivas educativas y políticas. Este libro es una buena muestra, incompleta sin duda, de la enorme variedad que subyace en la investigación educativa.

Somos una comunidad de comunidades, plural y diversa, esforzada en comprender mejor a la educación y en proponer rutas de cambio para beneficio de los individuos, las comunidades y la sociedad en su conjunto. Prácticamente todos nuestros autores también incluyen en sus reflexiones los cambios que requiere tener la investigación educativa y la formación de nuevos investigadores. En ese sentido, nuestra comunidad es vigilante de sí misma, propositiva y autocrítica.

En este capítulo final y a modo de conclusiones, nos proponemos ensayar algunas ideas sobre los problemas que puso de relieve la pandemia en la educación y sobre el cambio educativo, a partir de las contribuciones de los autores que participan en este libro. Asimismo, comentaremos la renovación de la pedagogía y la enseñanza a la que nos urgen varios de nuestros autores, discutiremos la apuesta tecnológica en educación y nos detendremos brevemente en la búsqueda que sugieren para encontrar nuevas sendas para la investigación educativa.

El cambio educativo: un anhelo común con variadas expresiones

La preocupación más general de los autores se desprende de la idea de que el confinamiento sanitario por causa de la pandemia de COVID-19 puso al descubierto la fragilidad de los seres y sistemas humanos, en un contexto global en el que la sustentabilidad del planeta está en grave riesgo por el cambio climático, que es, para algunos, una expresión de una crisis civilizatoria (Walsh; Sessano, en este libro). La crisis climática, la destrucción de la biodiversidad, la desigualdad, la pobreza, los problemas de los sistemas educativos, las consecuencias de los grandes cambios demográficos y de la revolución digital, las amenazas populistas y autoritarias a la democracia, la polarización, la posverdad y el extendido menosprecio en varios sectores sociales de los datos verificables y de los conocimientos científicos son el escenario en el que la educación deberá trabajar. Ya sea que se entienda la emergencia planetaria como consecuencia de una crisis de la racionalidad capitalista, de las negativas derivaciones de las políticas neoliberales o de la prevalencia de valores individualistas y competitivos en la sociedad, prácticamente todos los autores coinciden en que, aunque la educación no puede resolver los problemas globales, está llamada a hacer contribuciones relevantes para preparar a la humanidad a enfrentarlos.

La pandemia puso de manifiesto las desigualdades en cuanto al acceso a dispositivos digitales y conectividad, lo que en muchos casos se tradujo en la pérdida de aprendizajes y la interrupción de los estudios. Esta situación es una forma específica de las enormes desigualdades y carencias tanto sociales como educativas, y de los problemas de los sistemas y las escuelas que se han venido perpetuando desde hace varias décadas. La educación remota cuestionó varios de los elementos constitutivos del sistema escolar, como las nociones de enseñanza y aprendizaje, los roles docentes y estudiantiles, la función de las autoridades y los administradores, el papel de los responsables de familias, la materialidad de las escuelas y los horarios. El uso de tecnologías para distribuir servicios educativos en línea generó esperanzas de que la digitalización educativa podría impulsar cambios educativos. La aparición de soluciones imaginativas en varias escuelas y la tenacidad de experiencias educativas de tipo comunitario en zonas rurales y en zonas marginadas urbanas avivaron en muchos la confianza en los cambios educativos desde los ámbitos locales. El desplazamiento de la espacialidad y la temporalidad de la educación, asociado al enfrentamiento del peligro y del riesgo de contraer COVID-19 o de ser víctima de sus consecuencias económicas y sociales, generó situaciones de incertidumbre y azoro, e interrogantes sobre nuestro ser individual y social.

Todos los autores expresan su interés en que la educación cambie. De hecho, comparten la convicción de que las lecciones dejadas por la crisis estimularán una reflexión de mayor envergadura para cuestionar y reformular el sentido de la educación. A lo largo de la pandemia se generó la sensación de que, al volver a la presencialidad, vendrían cambios relevantes en los sistemas y en las escuelas. Asimismo, muchos agentes supusimos que las implicaciones educativas del resguardo sanitario presagiaban nuevos desarrollos esperablemente positivos. Algunos cambios se desprenderían de las nuevas prácticas que surgieron por la educación remota o algunos sustitutos. De hecho, varios creyeron que los cambios ya se estaban gestando y que el retorno físico a las escuelas impondría su continuación y profundización.

Sin embargo, a pesar de las experiencias luminosas y de las lecciones aprendidas, el retorno a la “nueva normalidad” ha estado gobernado por pesadas estructuras organizativas y decisionales en todos los niveles del aparato educativo, por prácticas tradicionales largamente sedimentadas, por arraigadas concepciones

sobre lo educativo y por paradigmas educacionales centrados en el logro individualista y la competencia. Si esto es así, nos enfrentamos a un doble desafío: por un lado, perseverar en la solución de problemas viejos y, por el otro, enfrentar los nuevos problemas generados por la pandemia, incluyendo, desde luego, el que plantean los tránsitos hacia la digitalización educativa. Las nuevas situaciones revelan una complejidad inusitada, propia de una época donde se superponen las fronteras entre lo tradicional y las innovaciones; entre los problemas viejos y los nuevos; entre la educación “analógica” y la digital.

Consecuencias de la pandemia sobre la educación en una era de transición global

La pandemia nos recordó que todos los seres humanos compartimos una vulnerabilidad básica ante fenómenos extremos. En ese sentido, somos iguales. Pero al mismo tiempo, puso en evidencia las profundas desigualdades sociales, económicas y culturales que las sociedades producen. Por tanto, la pandemia tuvo consecuencias diversas en los individuos y las poblaciones. En sus capítulos, Puiggrós y Walsh mencionan algunos datos que ilustran la magnitud de la desigualdad y la pobreza en América Latina y el Caribe, que es la región con mayor desigualdad y endeudamiento en el mundo. Vale la pena recordarlos, aunque sea a vuelo de pájaro. En estos países, la pobreza y la pobreza extrema aumentaron en 15% en el 2020, lo que significa que se sumaron casi 29 millones de personas a quienes ya estaban en ese estatus durante el 2019; la inseguridad alimentaria afectó a 21 millones de latinoamericanos; la desocupación creció, en mayor medida entre las mujeres. Además, niñas, niños y adolescentes (NNYA) tuvieron que dedicar su tiempo al trabajo, principalmente en mercados informales. Esta realidad implicó que dejaran a un lado su educación. A su vez, la UNICEF estimó que las dos terceras partes de los 140 millones de niños pobres viven en América Latina, donde se ubican las dos terceras partes de las escuelas cerradas en el mundo. Cerca de 112 millones de NNYA vieron sus escuelas cerradas al menos durante un año. La mayoría de los gobiernos redujo los presupuestos educativos en los años de la pandemia.

Es muy conocido que las poblaciones pobres sufrieron en mayor medida el acceso limitado a las tecnologías. En sus contextos educativos se presentaron deficiencias en las capacidades institucionales para las innovaciones curriculares,

y las familias tuvieron dificultades para apoyar la educación virtual. Los problemas económicos de las clases medias las llevaron a demandar acceso en la educación pública, desplazando en algunos casos a las poblaciones de menores recursos.

En estos contextos, los nuevos mercados educativos dominados por cinco grandes corporaciones, las GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft) o Grandes cinco, se expandieron, consolidando los mercados de extracción y control de datos. Eso viene aparejado a los cambios en el trabajo, en donde se presentan tendencias hacia el trabajo individual en plataformas. Mientras tanto, la educación sigue organizada en función de estructuras laborales que tenderán a reducir su relevancia económica.

Puiggrós nos recuerda que algunos autores, como Giroux, Vargas Rivera y Passeron, han señalado que la pandemia representó una crisis sanitaria, política e ideológica, cuyas raíces se hunden años atrás por la reducción de la importancia que dieron los gobiernos neoliberales al bienestar público, a sus instituciones, especialmente a la salud y la educación. La era post pandémica presenta un potencial para el sistema educativo si ésta logra construir una sociedad solidaria con justicia social que supere el individualismo. La utopía de nuestra época. De manera análoga a Walsh, Puiggrós reivindica las experiencias educativas realizadas fuera y dentro del capitalismo, donde prima lo colectivo, pero propone realizar análisis críticos no para repetirlos sino para extraer datos que sirvan a una concepción colectivista y solidaria de la educación.

Sin embargo, es necesario preguntarse de manera más precisa acerca de las consecuencias que la pandemia y el encierro sanitario trajeron a las escuelas. Puiggrós observa que existen dos posturas opuestas: la que apuesta a sustituir la institución escolar moderna por una digitalización mercantil, y otra que sigue pensando que la escuela es el campo de saberes de las nuevas generaciones. En realidad, pudimos observar en México y, seguramente, en otros países de América Latina que durante la pandemia algunas escuelas funcionaron de nuevas maneras, mediante combinaciones imaginativas de variadas tecnologías con prácticas de comunicación “analógicas”, como la pizarra, el periódico mural en las fachadas de las escuelas y el intercambio de recados escritos en papel y a mano entre maestras, responsables de familia y estudiantes. Pero estas nuevas maneras también estuvieron atravesadas por antiguas y nuevas desigualdades socioeconómicas y culturales, de género, migratorias y afectaciones por cambios ambientales.

En otras palabras, como dice Puiggrós, “lo nuevo es múltiple, contiene antiguos y nuevos antagonismos”. Estamos, de acuerdo con la autora, en tiempos y espacios fronterizos, entre lo destituyente y lo instituyente, entre vetustas figuras pedagógicas e innovaciones, donde la “pedagogía pandémica” es un “conjunto de embates ideológicos, tecnológicos, mediáticos e incluso psicológicos, con los que el neoliberalismo interviene en los sujetos y en las instituciones educativas para naturalizar la profundización de su poder durante la pandemia”, toda una hipótesis que otorga al “neoliberalismo” y a la propia “pedagogía pandémica” la cualidad de sujetos con amplias capacidades para moldear a los actores educativos.

En todo caso, esa pedagogía ha contribuido al debilitamiento de la institución escolar, cuestionada desde hace algunas décadas por el cambio en los atributos de los actores educativos, como los maestros y los alumnos, ante las nuevas fuentes de información y conocimiento que las tecnologías proveen. Dado que los actores educativos no son recipientes vacíos, conviene observar que subyacen procesos de apropiación y resignificación de las tecnologías con fines informativos y educativos, donde se incluyen nuevas vías de formación de comunidades (virtuales), de intercambio de sentidos, ideas, propuestas y posiciones. Cassany en este libro documenta con precisión los usos positivos que la tecnología puede tener, por ejemplo, con el video como recurso de aprendizaje y comunicación en ámbitos formales e informales. En esta perspectiva, se abre la pregunta sobre si los aprendizajes de la “pedagogía pandémica” pueden ser revertidos en un sentido democrático, incluir transversalmente “los derechos humanos, el medio ambiente, el trabajo, la perspectiva feminista y de género, las culturas de los pueblos originarios y otras culturas de la humanidad”, y, agregaríamos, poner en práctica sus principios en toda relación pedagógica.

El tradicionalismo y las novedades que ha traído consigo la tecnologización, tanto las que se desprenden de modelos que persiguen explícitamente que el eje organizador de las relaciones educativas sean las tecnologías, como las que surgen de las apropiaciones creativas de los actores educativos, conviven en nuestras escuelas y fuera de ellas. Vivimos una época en la que se diluyen las fronteras entre lo viejo, lo nuevo y lo resignificado. No hemos superado la agenda para enfrentar las desigualdades, pero, al mismo tiempo, nos enfrentamos a los retos que impone la sociedad digital, tanto los que surgen de los intereses mercantiles y

deshumanizantes, como los que emergen de las nuevas creaciones y recreaciones producidas principalmente por el mundo de NNYA.

Caminar en esas fronteras nos exige reflexionar sobre el sentido de la educación, construyendo la esperanza de que recrear el mundo es posible bajo principios democráticos, de inclusión, resolución de conflictos, paz y cuidados, y respeto al medio ambiente. Sin embargo, consideramos que es imperativo reconocer con realismo que, en el corto plazo, el enorme peso de las estructuras, las rutinas y las prácticas previas a la pandemia parece haber ganado la partida en la educación formal, al menos temporalmente, sin menoscabo de algunos cambios importantes ocurridos en los márgenes.

Por una renovación de la pedagogía y de la enseñanza

Enfrentar las consecuencias de la pandemia en la educación y, en general, los procesos planetarios que ponen en riesgo la supervivencia de la humanidad y de muchas formas de vida, exige redefinir el sentido de la educación y de la escuela para orientarla por principios de solidaridad entre la especie humana. Este sentido de solidaridad implica que la educación garantice el derecho a la diferencia y a la semejanza, como propone Meirieu. Reconocer la diferencia para lograr la inclusión y, al mismo tiempo, la semejanza para impulsar la igualdad.

Para lograr este propósito, en lugar de perpetuar las formas tradicionales de la estructura escolar, como el aula y la clase, se podrán ensayar otras fórmulas, como las “unidades pedagógicas”. A través de la organización de actividades de enseñanza de múltiples modalidades, se busca fomentar principios de cooperación, intercambio de saberes, refutación de proposiciones y reciprocidad. Esta escuela podría estar mejor equipada para preparar a los estudiantes a enfrentar solidariamente problemas de la humanidad de gran envergadura. Se trataría de educar bajo la premisa de la “Tierra-Patria”, expresión de Morin a la que acude Meirieu, para superar las lógicas individualistas y productivistas, de corto plazo y conformistas, y así proyectar la formación en una perspectiva de cuestionamiento y búsqueda de soluciones que una lo pequeño e inmediato, con lo planetario y de plazos mayores.

Bajo otra perspectiva, no necesariamente opuesta a la de Meirieu, Walsh propone enfrentar la desesperanza en el actual contexto de pandemias-virus y convertirla en esperanza, como lo planteó hace tiempo Paulo Freire, mediante el desarrollo del pensamiento “accional” y de la acción reflexiva, es decir, de la praxis.

Walsh aboga por pedagogías que siembran dignidad y vida, orientadas hacia lo que ella llama descolonización, en otras palabras, acabar con diversos fenómenos como el racismo, el heteropatriarcado, la codicia capitalista, el extractivismo y el despojo territorial y educativo.

Para Walsh, el consenso en torno al objetivo de calidad educativa de los ODS es problemático y falaz, ya que su aplicación dejó intactas las estructuras de injusticia y desigualdades raciales, étnicas, de género, económicas y sociales, y de poder colonial, incluso cuando fueron impulsados por gobiernos de izquierda. Desde esa postura, la educación institucionalizada y estatal, tiene poco que ver con las luchas por la dignidad y la vida. Mucho puede debatirse en torno a esta perspectiva, pero es innegable que su ánimo crítico aporta elementos para promover cambios que, en nuestra opinión, también deben ser dirigidos a la educación institucionalizada, en el plano mundial, nacional y local.

Con el uso de la metáfora de las grietas y la siembra de semillas, Walsh reivindica experiencias educativas diversas, que existen al margen de la educación institucionalizada, que, para ella, ofrecen sentido a la educación y a la existencia, resignificando las relaciones con la naturaleza, la tierra, la colectividad, en condiciones de autodeterminación y dignidad, cultivando la esperanza. La autora no ofrece un recuento sistemático y tiende a agrupar un conjunto diverso de experiencias, incluyendo las que reivindican los saberes tradicionales como alternativa ante una educación basada en el conocimiento científico, enfoque que, por cierto, produce polémicas en el campo de la investigación educativa. Sin embargo, en todas esas experiencias, la autora encuentra un motivo para la construcción de esperanzas, objetivo que muchos educadores e investigadores comparten, como bien lo planteó Pablo Latapí (2008) en su célebre discurso de cierre del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa en 2007 sobre recuperar la esperanza que poco después se publicó en la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Desde otra perspectiva pedagógica centrada en la vulnerabilidad del ser humano, a raíz del confinamiento sanitario por la pandemia, Sánchez postula la necesidad de concebir la formación para ser conmovidos, estremecidos por los acontecimientos inesperados, por lo extraño, el cambio, la crisis, lo perturbador y las calamidades, justo para poder enfrentar situaciones como las creadas por la reciente pandemia. Para este autor, la formación es una edificación, un acto que

afecta el núcleo de la condición humana. La formación sería así una edificación que transforma los valores, las prácticas y los hábitos, a partir del autoconocimiento que reorienta el sentido y permite llegar a lo desconocido, algo que no cabe en los modelos de representación, previsión y planeación. Así, de acuerdo con Sánchez, “la formación es la edificación de la vida humana ante el advenimiento de lo inevitable”. El acontecimiento edificante es el encuentro con la alteridad, con lo extraño, y, en esa medida, trae consigo la enseñanza entre las personas y la transformación de los destinos. Ese encuentro es escucha y habla, intercambio de tiempo irrecuperable, envejecimiento y muerte compartidos, vulnerabilidad, en donde los seres humanos no están obligados a actuar bajo contratos sociales ni bajo la prudencia. La educación pragmática, emprendedora e innovadora no tiene tiempo para la utopía. Por ello, lejos de soluciones técnicas puestas al servicio de agendas públicas y privadas, es necesario “vitalizar la educación” contra la ineficacia que produce la burocratización de los procesos formativos y que desplaza al sentido de la formación. Esta perspectiva se centra en el encuentro con la vulnerabilidad, la soledad, los desastres y las crisis. Esta formación ayuda al otro a resistir ante las desgracias y a encontrar esperanza en las situaciones límites para crear otro mundo. En resumen, señala Sánchez: “formar para la vida consiste en ayudar a reconocer y enfrentar la llegada de los acontecimientos perturbadores, que los males nos visitarán y que dejarán alguna huella incurable”.

Los llamados a desplegar nuevos paradigmas pedagógicos también provienen de la psicología, un enfoque diferente al de Meirieu o al de Sánchez, por ejemplo. Mientras que Meirieu apuesta por una renovación de la pedagogía con base en la solidaridad y Sánchez se enfoca hacia la vulnerabilidad de los seres humanos, Castañeda se orienta por un paradigma competencial, pragmático y situacionista. La autora sostiene la necesidad de tener estructuras organizadas con base en aprendizajes fundados en desempeños de alto valor formativo, a partir de competencias instrumentales que integren conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y ejecutar tareas nuevas, y que desarrolle recursos cognitivos y no cognitivos de alto nivel, así como disposiciones de agencia que permitan a los estudiantes ajustar sus recursos a las diversas demandas y tener éxito en el trabajo en contextos y tareas diversos.

A partir de esta posición, la autora señala que la investigación educativa requiere “desarrollar modelos teóricos del aprendizaje estratégico, de lo meta-

cognitivo y autorregulado del monitoreo y del control intencional requerido, que lo identifiquen desde una perspectiva compleja, multidimensional y relacionada a los múltiples contextos donde se ejerce la acción, a partir de atributos altamente sensibles a la complejidad y a la naturaleza de los fenómenos en estudio y la de los problemas que atiende”. Es un enfoque orientado a “procesos en situación” para conocer lo que ocurre en los “los individuos al combinar atributos de naturaleza diversa (cognitivos, afectivo-emocionales, volitivos, entre otros) y cuyos efectos son la resultante transaccional entre éstos y las características de la tarea de aprendizaje (contenidos, dominios y contextos, por ejemplo)”. La autora concluye que persiste la necesidad de atender los procesos de aprendizaje como fenómenos en los que la formación de los alumnos se vea favorecida por la intervención de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje y por la mediación eficaz de los docentes.

La apuesta tecnológica

Desde un análisis centrado en las modalidades educativas que se han potenciado mediante las ofertas a distancia durante la pandemia, algunos autores, como Rama en este libro, exploran la diversidad educativa, las multimodalidades y las educaciones híbridas en la educación superior, en relación con el incremento de los costos que se incurren al desarrollar la educación presencial, “analógica”. Por su parte, Cassany explora la relevancia adquirida por el uso del video en la educación formal e informal como formato multimodal, plurilingüe y versátil, con géneros, contenidos y competencias particulares.

Rama sostiene que la educación presencial está atravesada por la desigualdad. La centralidad de las instalaciones genera ubicaciones socioespaciales y desplazamientos diferenciados. El formato presencial impone limitaciones a la democratización educativa, pues implica un modelo de costos, cobertura y calidad que encuentra equilibrio en grupos reducidos de estudiantes. Es un modelo de élites que ha sobrevivido desde hace mucho tiempo y que se encarece al elevarse los costos en la búsqueda del aumento de la calidad y la expansión de las matrículas.

El modelo presencial tradicional implica una actividad intensiva que no incorpora el incremento de la productividad que ya se da en otros sectores de la economía. Además, hay un encarecimiento relativo de sus costos por su dependencia del trabajo humano que no se puede sustituir por la tecnología y que

genera presiones crecientes sobre el financiamiento público. Este modelo crea desigualdades relativas de acceso, que se acrecientan porque tienden a estandarizar los procesos educativos, con poca flexibilidad en la gran mayoría de sus procesos. Algunas modificaciones marginales en este modelo han permitido ampliaciones en el acceso, pero no se ha logrado modificar la estructura fija de horarios y localidades que limita la movilidad y el acceso de los diversos sectores sociales.

El modelo presencial contiene las limitaciones a las opciones digitales pues sus estructuras y dinámicas de funcionamiento lo reproducen: las normativas, las prácticas de los equipos docentes, la asignación de recursos, los gremios y, en general, la gobernanza de los sistemas y de las instituciones se organizan bajo lógicas presenciales. Así pues, Rama sostiene que gracias a la pandemia ello ha cambiado, toda una hipótesis que expresa anhelos de democratización vía la flexibilidad digital pero que amerita ser demostrada. Con independencia de la extensión que ha logrado la educación híbrida en el nivel superior en América Latina, se supone que esta modalidad permite dinámicas más complejas, sincrónicas y asincrónicas, con formas de gestión diferenciadas, automatizadas y manuales con otras formas de trabajo docente, otras pedagogías y escalas de enseñanza, y otros currículos.

La hipótesis de Rama asume que el modelo híbrido favorece la masificación con menores costos unitarios gracias al aumento de las escalas de las operaciones. En el fondo, la idea principal es que ese modelo reduce la centralidad del trabajo docente presencial y la coloca en los estudiantes y sus (auto) aprendizajes, lo que reduciría los costos del trabajo “analógico” al ser sustituidos por la distribución de contenidos y prácticas a través de dispositivos tecnológicos. Es una hipótesis sugestiva, que deberá ser puesta a prueba, especialmente porque la educación superior de calidad en formatos digitales exige elevadas inversiones, constantes flujos de inversión y medidas adicionales para evitar que se reproduzca la desigualdad por los accesos diferenciados a las tecnologías.

Cassany, mediante la investigación en dimensiones acotadas –prácticas de traducción del español y comentarios de videos de jóvenes chinos, y encuesta al profesorado de secundaria en Cataluña– concluye que el uso del video incrementa el aprendizaje cooperativo y la motivación, sin reducir la práctica de la escritura. Para los jóvenes, el uso del video dentro y fuera del aula es importante en su aprendizaje y comporta prácticas muy diversas. En ámbitos informales inte-

ractúa con pares con los que comparten intereses, desarrollan proyectos de forma cooperativa y obtienen aprendizajes importantes para ellos. En ámbitos formales, el uso del video está extendido en Cataluña y posiblemente en otras áreas equivalentes, con el fin de ver producciones de terceros más relacionadas con letras que con ciencias, y de hacer producciones propias como parte de las actividades escolares.

Sin duda, se requiere más investigación para poder determinar con precisión hasta qué punto la educación virtual realmente reduce los costos y permite una mayor democratización en el acceso a la educación superior, así como para evaluar la eficacia de los diversos modelos dentro de la enseñanza virtual e híbrida y sus relaciones con la calidad de los aprendizajes. Una hipótesis que debería explorarse es la transferencia de las desigualdades educativas hacia las nuevas modalidades, lo que podría gestar nuevos circuitos o segmentos de calidad diferencia para públicos diferentes.

En cuanto a los usos específicos de las tecnologías, se ha abierto un enorme campo de investigación no solo para conocer las nuevas prácticas, sino también para evaluar sus impactos educativos tanto en ámbitos formales como informales. Sin duda, se encontrarán experiencias positivas, como las que reporta Cassany en este libro, pero también experiencias que pueden comprometer la calidad, la ética académica o la seguridad de los actores educativos. Los capítulos de este libro han mencionado estos temas, pero hace falta explorarlos con mayor amplitud y profundidad.

La investigación educativa: en la búsqueda de nuevas sendas

La idea de propiciar cambios también se expresa en la necesidad de dar otros rumbos a la investigación educativa y a la formación de nuevos investigadores. Es difícil, si no es que imposible, que la comunidad investigativa adopte homogéneamente un mismo rumbo y persiga los mismos cambios. Inés Dussel nos recuerda que la comunidad de investigación educativa es diversa, heterogénea y desigual en muchos sentidos. Una gran variedad de disciplinas, escuelas de pensamiento, tradiciones, estilos de investigación, enfoques, temas y niveles educativos de análisis atraviesan nuestra comunidad. Sostenemos que, más que una comunidad, existen en realidad varias comunidades operando formal e informalmente en redes. Sin embargo, cuando se trata de abrir el diálogo para pensar nuestra

actividad en el contexto de los grandes desafíos pre y post pandémicos, se impone asumir las diferencias, las contradicciones y los conflictos como algo consustancial a nuestro quehacer y buscar en ese terreno los puntos de confluencia para impulsar cambios educativos, un término elusivo que admite múltiples significados, pero que condensa nuestro deseo de mejorar la educación, ponerla al ritmo de los tiempos y exigirle contribuciones a la solución de problemas de distinto orden y escala.

La performatividad del lenguaje, de la que habla Inés Dussel en su contribución a este libro, nos permite instituirnos como una comunidad capaz de abordar las complicaciones y las tensiones de reflexionar sobre nuestras prácticas y, con ello, las contribuciones que podemos hacer al cambio de la educación. La conexión planetaria en el momento de la pandemia y la conciencia de que la humanidad entera la atravesaba simultáneamente sin saber lo que podía ocurrir al día siguiente, produjo, por un lado, una gran incertidumbre y, por el otro, la reafirmación de la necesidad de empujar cambios en la educación.

Los investigadores enfrentan nuevas condiciones para desplegar su trabajo: los obstáculos a la investigación presencial, los límites de los acervos digitales, dominados por los países desarrollados, las nuevas relaciones (incluso afectivas) con los estudiantes y la modificación de los espacios y tiempos del trabajo. Al mismo tiempo, la posición del investigador se ha vuelto a poner en cuestionamiento, especialmente por su papel normativo al designar la realidad. Adicionalmente, la jerarquía del investigador ha cambiado y su presencia en los distintos escenarios de investigación no siempre es bienvenida. En contextos de violencia e inseguridad los investigadores y sus instituciones han preferido evitar correr riesgos. La hiperconectividad, las precarias condiciones institucionales, los tiempos de las carreras académicas y de las titulaciones, y las exigencias de la evaluación también imponen nuevas restricciones a la investigación. En su capítulo, Rocío Grediaga señala que, entre los cambios más notables ocurridos a los académicos está el tiempo que los profesores destinan principalmente a aumentar la productividad para obtener recursos adicionales al salario, en función de indicadores que modelan sus carreras y de evaluaciones que consumen energía y tiempo. Al respecto, Dussel subraya que se ha generado un contexto adverso a la creatividad, un contexto burocrático que inhibe el desarrollo del conocimiento.

Inés Dussel propone imprimir un enfoque de derechos a la investigación educativa. A partir del reconocimiento de las exclusiones, de una lucha contra el patriarcado, el clasismo y el racismo que han producido injusticias, abusos y discriminación no solo en las escuelas sino también en las instituciones de investigación. Ese enfoque implica la reivindicación del derecho a la investigación, cuyo potencial democrático reside en la generación de conocimientos para ampliar las posibilidades de interacción informada con el mundo y vincular las especializaciones con el campo de la democracia, asunto que se torna crucial en la época de la postverdad, las *fakenews* y la pseudociencia y, por tanto, constituye un elemento fundamental para construir conversaciones con comunidades no especializadas. El acceso a la información y la distribución de las investigaciones está signado por la desigualdad.

Un enfoque de derechos en la investigación educativa supone reconocer que las desigualdades atraviesan los registros de la investigación, es decir, configuran lo que es enunciable y, por tanto, lo que es visible en las investigaciones. Así, Dussel reivindica una sensibilidad para los puntos no visibles, los silencios y vacíos de los datos. Sancho en su capítulo lo dice así: “hacer las cosas visibles a los ojos, al cerebro, a los afectos y a las consecuencias de nuestra acción o inacción”. En otras palabras, diríamos, atender a lo no dicho y a lo oculto, avanzar en el estudio de las desigualdades educativas, que se producen desde los niveles más pequeños de las interacciones educativas hasta los planos mundiales, y transformar los procesos y resultados de la educación.

Las consecuencias que se derivan para la investigación educativa de las diversas formas de entender el cambio son variadas. La comprensión del cambio en la educación, especialmente referida a sus procesos, puede encontrar diversos enfoques entre los investigadores. Algunos pueden entender el cambio como una innovación tecnológica, otros como un cambio en las políticas educativas, y otros como un cambio en la práctica docente. Cada una de estas perspectivas puede tener implicaciones diferentes para la investigación educativa y sus resultados. Una de las consecuencias de estas diferentes maneras de entender el cambio es que pueden llevar a enfoques divergentes. Los investigadores centrados en la innovación tecnológica pueden estar más interesados en estudiar el impacto de las tecnologías educativas en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que aquellos que se enfocan en el cambio de políticas educativas pueden estar más interesados en

el análisis de cómo estas políticas afectan la distribución de recursos educativos. Otra consecuencia de las diferentes formas de entender el cambio es que pueden influir en la selección de enfoque y métodos de investigación frente a un mismo objeto problema. Es importante encontrar caminos de conversación y no obviar las posibles divergencias entre los investigadores que, aunque con presumibles resultados positivos, puede llevar a confusiones o equívocos.

La época que vivimos es muy diferente a otras por las que la humanidad ha pasado, sin embargo, nos sitúa ante desafíos de renovación conceptual como los que ocurrieron en las décadas setenta y ochenta en América Latina, tema que Claudio Suasnábar aborda en su contribución al libro. En esas décadas, el pensamiento social y educativo latinoamericano revisó críticamente las experiencias políticas, pedagógicas y los enfoques teóricos que las animaron. Así como en esas décadas los procesos de “desarrollo” y las transiciones democráticas y sus nexos con el pensamiento socioeducativo fueron analizados críticamente, en la actualidad surgen esfuerzos por comprender la crisis planetaria y sus expresiones en los países, sus regiones, instituciones y localidades, en un contexto, debemos agregar, de veloz transición hacia la sociedad digital. En aquellas décadas los núcleos de investigación educativa de diversos países habían establecido contacto, formando redes formales e informales, a través de organismos internacionales e instituciones educativas que se vieron nutridas, por lo que Suasnábar llama el “laboratorio de ideas” generado por el exilio latinoamericano en México. En la actualidad podemos decir que esas redes se han extendido y densificado no solo en América Latina, sino en todo el mundo en gran medida por la aceleración de los intercambios comerciales, tecnológicos y científicos que han tenido fuerte impacto en la movilidad académica. La vida en internet nos ha comunicado como nunca. Esos procesos permiten la circulación de ideas en tiempo real, complejizando los intercambios de ideas y estableciendo diálogos con comunidades de muchos países y universidades.

Algo análogo ocurre en el campo de producción de políticas educativas, que recibe en forma creciente influencias simultáneas de diferentes sitios, tornando a las comunidades de las políticas educativas más diversas e inestables. Desde ciertas posiciones, se asume que las ciencias sociales están en crisis por no ser capaces de dar cuenta de las realidades. Debemos añadir que la idea se afianzó tras el derrumbe de los relatos totales que siguieron a la caída del mundo socialista europeo. Pero

esa disyunción ya es una condición relativamente estable en las ciencias sociales, lo que dificulta entonces caracterizarla como crisis. Tan solo pensar en la imposibilidad de tener una ciencia que explique la totalidad expresa una especie de nostalgia por las teorías omnicomprensivas. Sin embargo, la complejidad impide conocer e interpretar todo. Se pueden tener nociones que lo abarquen, pero siempre como aproximaciones parciales y en cierto sentido provisionales que conducen a tomar algunos aspectos de la realidad, pautados por los enfoques teóricos, las disciplinas y el recorte de los objetos de estudio.

Algunos suponen que la crisis solo se resolverá con la emergencia de perspectivas analíticas que configuren un pensamiento alternativo. Esto implica que las narrativas totales que daban cuenta de la realidad deberán ser reemplazadas por nuevas bases epistemológicas. No es claro que ese problema se haya resuelto, aunque hay algunas derivaciones en lo que genéricamente se llama pensamiento decolonial y epistemologías del sur. Mientras los problemas epistemológicos y de investigación siguen su curso, animados por sus practicantes, las ciencias sociales y educativas forman un conjunto diverso y plural que suele practicarse a través de préstamos teóricos e hibridaciones, en función de las necesidades de conocimiento. Esto se ve con preocupación desde posicionamientos epistemológicos rigurosos, pero con frecuencia rígidos.

Es común encontrarse con la exigencia de desarrollar el pensamiento teórico ante la predominancia empírica, metodológica y técnica. La justicia de ese reclamo no lo es; sin embargo, cuando sirve para desestimar la relevancia de los estudios empíricos y de las descripciones. En el heterogéneo campo de las ciencias sociales se despliega un buen número de opciones de investigación ante las cuales lo único que puede exigirse es rigor y honestidad intelectual y debatir abiertamente, sin descalificaciones ni prejuicios.

Como hemos visto, en el campo de los propulsores del cambio existen distintas perspectivas. Algunos preconizan que la digitalización educativa representa el futuro mientras que otros plantean la necesidad de volver a los formatos presenciales ante la calamidad educativa gobernada por las tecnologías. No obstante, proporcionó las propuestas de impulsar las experiencias locales, apegadas a las comunidades y a los saberes tradicionales, en diálogo con los saberes científicos. Otros más se centran en cambios que formen a los individuos para estar preparados ante la fatalidad primigenia, único camino para enfrentar la

adversidad y la incertidumbre. Entre otras perspectivas, también se pueden ubicar los que postulan que estamos en un cambio de época donde las fronteras entre lo antiguo y lo nuevo, entre los viejos problemas y los nuevos desafíos se diluyen y, por tanto, los cambios deberán transitar en esas elusivas fronteras, resolviendo viejos problemas de desigualdad, organización escolar, pedagogías caducas y retos para incluir la educación en las dinámicas de la sociedad digital.

Referencia

Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 283-297, enero-marzo.

SOBRE LOS AUTORES

Philippe Meirieu

Investigador y escritor francés, especialista de las ciencias de la educación y de la pedagogía. Estudió filosofía y letras en París, es doctor en Letras y Humanidades. Cuenta con amplia experiencia como profesor en colegios y liceos en Francia. Es profesor en ciencias de la educación en la universidad Lumière-Lyon 2 desde 1985. Su investigación versa sobre la diferenciación pedagógica y la filosofía de la educación.

Catherine Walsh

Profesora y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar en Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina. Ha acompañado procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en Abya Yala/América Latina. Su producción académica se enfoca en la interculturalidad, descolonización, decolonialidad y etnoeducación. Universidad Andina Simón Bolívar: Ecuador, ORCID 0000-0002-2411-346X.

Ramsés Leonardo Sánchez Soberano

Profesor e investigador mexicano. Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Desde 2014 dirige el “Seminario Fenomenología de la Educación del Pensamiento”. Miembro de la Organization of Phenomenological Organizations (OPO) de Praga. Investigador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y profesor del programa de doctorado en Derecho y del programa de doctorado en Educación de la Universidad la Salle. Su producción se centra en la educación y la fenomenología como objeto de estudio. ORCID: 0000-0001-6525-6312.

Adriana Puiggrós

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Maestra en Ciencias con especialidad de educación por el CINVESTAV del IPN (México) y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de La Plata y profesora Distinguida de la Universidad Nacional de Rosario. Su producción académica se centra en el vínculo entre la educación y el trabajo, así como la inclusión de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo.

Germán Álvarez Mendiola

Sociólogo por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro y doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV) en la Ciudad de México. Investigador del DIE-CINVESTAV, sus líneas de investigación son políticas y organizaciones de educación superior y educación superior privada. Presidente del consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 2020-2021), Investigador Cinvestav, ORCID: 0000-0003-2616-1542

Claudio Rama Vitale

Investigador, conferencista y consultor en políticas y gestión de la educación superior. Economista, especialista en Marketing y en Educación a Distancia; máster en Gerencia Educativa; doctor en Educación y en Derecho. Ha recibido siete Doctorados Honoris Causa por universidades de la región. Director Académico de la Universidad de la Empresa (UDE) en Uruguay, director del Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) en Uruguay. Nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores. Economista; especialista en Educación a Distancia; especialista en Marketing; máster en Gerencia Educativa; doctor en Educación; doctor en Derecho y cuenta con cuatro postdoctorados. Entre otros cargos de dirección y académicos, fue director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), rector del IAEN (Ecuador) y director del doctorado (DESU) (Argentina). Tiene 27 libros completos propios, recibió tres veces el Premio Nacional de Literatura del Uruguay. ORCID: 0000-0002-4716-6572.

Pablo Sessano

Investigador en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), docente de la Universidad Popular Barrios de Pie y coordinador de la Comisión Técnica de Ambiente del Instituto Nacional de Cooperativismo y Economía Social. Sus líneas de investigación se enfocan en la gestión de políticas públicas ambientales y educación ambiental, ordenamiento ambiental territorial, gestión ambiental urbana, planificación ambiental empresarial, diseño permacultural y eco-diseño de asentamientos humanos. ORCID: 0000-0002-2561-8849.

Inés Dussel

Investigadora argentina, especialista en pedagogía y sociología de la escuela y educación. Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison, magíster en Ciencias Sociales por la Flacso/Argentina y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. En los últimos 15 años ha estudiado las políticas y pedagogías de la imagen y los nuevos medios digitales en la educación y desarrollado propuestas de formación virtual, producción de materiales didácticos y revisión de políticas educativas y curriculares. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados. ORCID: 0000-0003-3983-39.

Juana María Sancho Gil

Catedrática emérita de Tecnologías Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación (Psicología). Máster (M.A.) en Educación en áreas urbanas de la Universidad de Londres. Ha sido coordinadora del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos). Su producción académica versa sobre la innovación y la mejora de la educación, la formación docente y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Universidad de Barcelona. ORCID: 0000-0002-2941-5619.

Claudio Suásnabar

Profesor e Investigador argentino. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y doctor en Ciencias Sociales por la FLACSO/Argentina. Profesor

Titular de Historia y Política del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata y profesor Titular de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes. Su producción académica se enfoca en aspectos sociales, políticos y política educativa.

Rocío Grediaga Kuri

Doctora en Sociología por el COLMEX (1999), profesora investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco desde 1974 y profesora distinguida de la UAM desde 2008. Miembro fundador e integrante del Área de Sociología de las Universidades. Investigadora Nacional nivel II. Se enfoca en el análisis de la profesión académica y de las políticas hacia la educación superior. Coordina el eje docente del Área de Concentración en sociología de la educación de la licenciatura en Sociología. ORCID: 0000-0002-3269-7223, Open ID: J-1721-2017.

Sandra Castañeda Figueiras

Profesora e investigadora. Doctora en Psicología General Experimental. Profesora Titular “C” de Tiempo Completo en la UNAM, con antigüedad de 42 años. Ha recibido menciones honoríficas por sus trabajos recepcionales así como la Medalla Gabino Barreda. En 2004 ganó el “Premio Nacional a la Enseñanza de la Psicología” otorgado por el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. En 2016 fue nombrada integrante del Consejo de Evaluación Educativa de la UNAM. ORCID: 0000-0002-1005-0912.

Cándido Alberto Gomes

Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Estatal de Río de Janeiro (1968), maestro en Sociología por el Instituto Universitario de Investigación de Río de Janeiro (1977) y doctor en Educación (Ph.D.) por la Universidad de California, Los Ángeles (1983). Es consultor educativo independiente y catedrático en el Instituto de Estudios Superiores de Fafe, Portugal. Como consultor senior, trabaja sobre políticas educativas, sociología de la educación, democratización de la educación, educación secundaria, educación vocacional y costos de financiamiento y educación. Asesor Legislativo jubilado de Educación del Senado Federal y de la Asamblea Nacional Constituyente, Brasil, ORCID: 0000-0001-9498-3785.

Daniel Cassany

Investigador y profesor universitario en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona, España. Doctor en Enseñanza de Lenguas y Literatura por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Barcelona. Profesor de Lengua Catalana en la Escuela de Formación de Profesorado de EGB en la Universidad de Barcelona. Desde 1993 ejerce como profesor de Análisis del Discurso en Lengua Catalana de la Universidad Pompeu Fabra. Su producción académica versa sobre comunicación escrita y didáctica de la lengua. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España). ORCID: 0000-0003-3494-5531.

Martha Vergara Fregoso

Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara. Coordinadora Científica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en noviembre del 2021. Coordinadora de Regiones de 2022 a 2023, actualmente vicepresidenta del COMIE y profesora-investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Coordinadora Ejecutiva de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación (RIIFPE). Su línea de investigación es Educación y Cultura. ORCID: 0000-0001-7061-8146.

Juan Carlos Silas Casillas

Doctor en Educational Policy and Leadership por la Universidad de Kansas, EE.UU. Profesor-investigador en el Departamento de Psicología, Educación y Salud en el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Su línea de investigación es el balance público-particular en la educación superior. Coordinador del doctorado Interinstitucional en Educación del Sistema Universitario Jesuita (SUJ).

La versión impresa del libro *Más allá de lo inmediato. Nuevos sentidos para el campo educativo desde la investigación*, de la Serie Investigación Educativa, se terminó de editar en enero de 2024.

Para su composición se usaron las tipografías
Garamond Premier Pro, ITC Franklin Gothic Std y Myriad, en sus versiones Pro.

El deseo de cambiar y dar un sentido a la educación expresa una insatisfacción general con la forma que hemos dado a nuestros sistemas y con las prácticas educativas prevalecientes. Al cerrar sus puertas y adoptar medidas para suplir la enseñanza presencial a través la enseñanza remota, fundamentalmente en línea, el sistema escolar enfrentó numerosos problemas y desafíos que propiciaron la reflexión sobre la necesidad y la esperanza de un cambio educativo.

Este libro, que contiene las conferencias magistrales del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, convoca a reflexionar sobre las consecuencias de la pandemia en la educación. En los textos aquí reunidos podrán apreciarse confluencias, pero también diferencias por los asuntos tratados, los enfoques disciplinarios, y las propuestas. No podría ser de otra manera pues la comunidad de investigación educativa es amplia, plural y diversa. Al alcanzar la última página de este libro, los lectores habrán discernido claramente que los autores se centran en la crítica de la realidad actual y en la exploración de nuevos enfoques educativos para abordar desafíos globales de gran magnitud.



CUAAD



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



Cinvestav

Departamento de
Investigaciones
Educativas



COMIE

