XI Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

26, 27 y 28 de octubre de 2022

**Nombre y apellido:** Ana Marisa Pereyra

**Afiliación institucional:** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

**Correo electrónico:** [pereyraanam@gmail.com](mailto:pereyraanam@gmail.com)

**Máximo título alcanzado o formación académica en curso**: estudiante de Maestría en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

**Eje problemático propuesto:** 14- Saberes, prácticas y procesos educativos

**Eje problemático alternativo**: 4- Medios y tecnologías digitales

**Título:** Educación en pandemia: los espacios, las narrativas y el rol de la escuela para pensar la técnica

**Palabras clave**: educación-pandemia-dispositivos-medios-técnica

**Educación en pandemia: los espacios, las narrativas y el rol de la escuela para pensar la técnica**

El sentido común se obstina en afirmar que la forma relato es una ventana transparente hacia la realidad, no una matriz que le impone su forma.

Jerome Bruner, La fábrica de historias

**Introducción**

El presente ensayo, de carácter exploratorio, pretende ser una reflexión, desde la perspectiva de una trabajadora de la educación en escuelas de nivel medio, sobre la educación durante los períodos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO y DISPO, respectivamente).

Por otro lado, se concibe el actual momento histórico como central para ensayar algunos interrogantes en torno al rol de la escuela respecto al entendimiento de la técnica, en particular aquella vinculada a la comunicación digital.

Con este propósito, se partirá, en principio, de los planteos de Michel Serres (2013) y Paula Sibilia (2012) sobre la institución escolar y sus problemáticas en la sociedad contemporánea, para luego avanzar sobre preguntas y reflexiones en torno a la institución en el marco de la pandemia de COVID-19.

En este camino, sin intentar partir de un concepto paraguas sobre lo cultural, pero con la intención de reflexionar sobre las lógicas de los comportamientos en los escenarios sociales, la noción de dispositivo foucaultiana desde los planteos de Giorgio Agamben (2014) nos permite realizar algunas observaciones sobre la educación en pandemia y el cruce de dispositivos. Esta hibridación será también abordada desde la noción de relato, siguiendo los aportes de Jerome Bruner (2003). La obligada educación a distancia, producto de la situación epidemiológica por la pandemia de COVID-19, planteó una convivencia de lógicas de interacción que respondían a los dispositivos habitados. Los aportes de ambos autores nos permitirán ensayar algunas preguntas.

En esta reflexión, entendemos, es esencial también la pregunta por el habitar de los espacios. Así, partimos de los planteos de Bernhard Waldenfels (2009) sobre el estar del cuerpo, siempre fluido. Un habitar espacial que con los avances tecnológicos nos lleva a preguntarnos sobre los espacios en los que se desarrolla la teleacción.

Así mismo, de la mano del concepto de generación, en tanto fenómeno tecnológico y cognitivo, desarrollado por Berardi (2007), se ensaya una explicación respecto a la rapidez con que la educación entró en dinámicas mediadas por tecnologías celular-conectivas.

Finalmente, debido a la ubicuidad de los medios de comunicación digital en la vida cotidiana (y, por lo tanto, también en la esfera educativa), se retomará la propuesta de Sibilia (2012) sobre la escuela para hacerla dialogar con los planteos de Donna Haraguay (1991), Gilber Simondon (2008) y Landon Winner (2016) sobre la técnica, en un intento de pensar un posible camino para la institución educativa respecto a la concepción de lo humano-técnico.

**La institución educativa y sus inconsistencias**

Tanto Serres (2013) como Sibilia (2012) parten de una certeza: la institución educativa, nacida al calor de la modernidad, no cumple actualmente un rol coherente, ya que no existen esos sujetos dóciles a los que busca formar. Ambos plantean la necesidad de creación de nuevos lazos sociales. La diferencia principal que podemos encontrar entre los planteos de ambos es que mientras el primero no duda en decretar la muerte de la institución educativa, la otra plantea que, ante la ausencia de legitimidad de la “megainstitución” Estado, que daba sentido a todas las demás, se dio paso a una crisis en la que sólo puede encontrarse algún orden si se construyen nuevos lazos situacionales, que no dependan de la fragilidad de la institución, sino que se formen al calor de cada situación concreta.

Partiendo de la variable soporte-mensaje en la enseñanza, Serres (2013) plantea que pueden distinguirse tres grandes cambios en la pedagogía: el primero fue la invención de la *paideia,* de la mano de los griegos, con la escritura; siguió la proliferación de tratados pedagógicos gracias a la invención de la imprenta; con el tercer cambio, de la mano de los medios de comunicación actuales, el conocimiento está ahí, accesible “ya es transmitido siempre y en todas partes” (Serres, 2013: p. 28). Por eso no duda en informar el fin de la era del saber.

El filósofo e historiador sostiene que de la sociedad del espectáculo hemos pasado a una sociedad pedagógica, en la que los medios de comunicación, por su seducción e importancia, se han “apoderado” de la función de enseñanza, ya que se dirigen a sujetos (Pulgarcitas y Pulgarcitos) imbuidos en las lógicas del conocer y la interacción que ofrecen estos medios. Son sujetos nuevos, que no solo habitan otros espacios, sino que lo hacen de otras formas, ya que mediante “el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cualquier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias.” (2013, p.21).

En consonancia con Serres (2013), Sibilia (2012) sostiene que la institución escolar es una tecnología de otra época que se encuentra con nuevos sujetos (con nuevos cuerpos) para los que no está preparada. Hay, en palabras de la antropóloga, entre la institución y las nuevas subjetividades un “desajuste histórico”. La institución educativa se trata de una tecnología que nació con la finalidad de moldear a los sujetos mediante un entrenamiento corporal metódico que, mediante su materialidad específica (con tiempos y límites explícitos), buscaba, habituar a los educandos a permanecer tranquilos y obedecer. Se trata, entonces, de una tecnología incompatible con los cuerpos y subjetividades de los niños y jóvenes actuales. Es, en palabras de Sibilia (2012), una “máquina anticuada”, que cada vez encuentra más chances de perder la atención del alumnado, ante la triple alianza entre medios de comunicación, tecnología y consumo. Los efectos de esta alianza se ven también en los discursos, de tono mercantil, en torno a lo que se espera de la institución educativa, tanto en la prensa como en las propias posturas de agentes de la educación, que afirman que la escuela no es “atractiva” para las/os jóvenes, caracterizándolas/os como consumidores de diversos productos, entre ellos el escolar.

Así como la Pulgarcita de Serres (2013), mediante sus ágiles dedos, puede enviar mensajes con una rapidez sorprendente y habitar fluidamente otros espacios, Sibilia (2012) destaca que las disposiciones corporales y las habilidades cognitivas (despliegue de memoria y atención) que requiere el discurso pedagógico hacen agua frente a un sujeto que ha desarrollado una “exterioridad” y “descentramiento” propio de la *infósfera* actual, para retomar una expresión del filósofo Bifo Berardi (2007), quien señala que el ambiente mediático da como resultado organismos conscientes con competencias cognitivas interactivas nuevas, que nos habilitan a hablar de una nueva generación, la celular-conectiva.

Serres (2013) celebra sin dudas las nuevas generaciones de Pulgarcitas y Pulgarcitos, quienes presentan una nueva cognición, vinculada con las posibilidades de los medios técnicos. El autor plantea que la cognición “antes interna” (p. 38) ahora, gracias a la exterioridad de la que la provee la máquina, puede almacenar grandes cantidades de información, realizar búsquedas y tratar los datos con una pericia y rapidez imposibles para la cabeza humana. Mientras Serres (2013) descarta las posibles críticas a su concepción de la cognición de las/los jóvenes, afirmando que las funciones cognitivas se transforman por y con el soporte y que actualmente la “cabeza” de las/os jóvenes ha mutado, Sibilia (2012) se presenta más crítica respecto a esas nuevas habilidades. La autora destaca la incompatibilidad entre las disposiciones corporales y el uso del espacio en relación al desarrollo de conocimiento requerido por la institución educativa (nacida al calor de la cultura letrada), y aquellos vinculados a las actuales prácticas mediáticas, que forman sujetos habituados a “surfear entre varios materiales mediáticos al mismo tiempo, a bordo de algún dispositivo conectado a Internet” (p. 71). La autora alerta:

En sintonía con la banalización y la saturación imagética, las palabras tampoco anudan ni decantan, no llegan a coagular significados en quien las pronuncia ni en quien las escucha: en vez de anclar experiencias con su peso capaz de marcar cuerpos y subjetividades, patinan y se deslizan sin amarrarse a nada (…). Así, en su exceso sin densidad, tanto las imágenes como las palabras se muestran impotentes para cohesionar o desacelerar ese flujo: no logran condensarse en diálogo o en pensamiento. (Sibilia, 2012, p. 84)

Serres (2013) plantea que el saber está “abierto”, accesible al alcance de los pulgares. En parte, por esto el filósofo no duda en afirmar que las instituciones modernas, entre las que se cuenta la educativa, han muerto ya hace tiempo. Por su parte, la caracterización que hace Sibilia (2012), de la escuela como tecnología incompatible con respecto a los sujetos, permite preguntarse cuál sería actualmente la importancia de dicha institución y si es posible sortear esa incompatibilidad.

En principio, la antropóloga no descarta el rol de la escuela como espacio de construcción del saber, al que vincula con la memoria y el diálogo, en contraposición con la “saturación” del flujo de información. Por otro lado, señala que aún la escuela pública continúa siendo una de las instituciones que más confianza genera en la sociedad, en particular en Argentina, según una encuesta de la empresa Ibope. Sin embargo, advierte, no se trata de nostalgia ni de buscar viajar a épocas mejores, la institución escolar no puede continuar sin cambios, a lo que se debe apuntar es a que la escuela “o aquello que emerja de su fusión con las redes informáticas y que aún resulta innombrable” (p.211) pueda convertirse en una tecnología que asuma un rol disruptor, que permita resistir los efectos disgregadores que también forman parte de la hiperconexión en el actual medioambiente técnico. Como estrategia para sortear las fricciones de la incompatibilidad de la escuela, sin descartar lo que señala como una necesaria metamorfosis, Sibilia (2012) retoma el planteo de la semióloga Cristina Corea, quien sostiene que estamos ante una situación que nos permite pensar en la construcción de vínculos más allá de lo representado por las instituciones. En este sentido, la autora afirma que es posible inventar lazos precarios, “meramente *situacionistas*” que sirvan a los fines de habilitar la comunicación en cada situación concreta.

Así se encontraba la escuela y estos planteos suscitaba, entonces se produjo la pandemia de COVID-19.

**Sobre los relatos escolares y su espacio**

Jerome Bruner (2003) establece una indiscutible relación entre la cultura y nuestra capacidad narrativa. Si bien la cultura tiene un poder normalizador, en ella están también los relatos que contravienen sus normas. La cultura es, entonces, un constante diálogo entre lo normal y lo posible y es esto lo que caracteriza a la narrativa. Bruner (2003) advierte sobre la fuerza del relato: narrar no es simplemente el acto de producir la versión de algo, porque ese relato se vuelve “fundamental para las interacciones sociales” (p. 53). Los relatos son centrales para el desarrollo humano. Pero no flotan en el aire: anclan en redes de relaciones y materialidades específicas.

Giorgio Agamben (2014), desde los planteos foucaultianos, sostiene que existen tres grandes clases: los seres vivientes, por un lado, los dispositivos, por el otro, y entre ellos encontramos a los sujetos, quienes siempre se encuentran envueltos en relaciones de poder y saber. Un dispositivo es la red de relaciones que se establece entre discursos, instituciones, arquitecturas, leyes, medidas administrativas, etc. Así como Bruner (2003) señala que la capacidad narrativa es parte constitutiva del proceso de hominización, Agamben (2014) advierte que la raíz de los dispositivos se encuentra en el mismo proceso.

Concebir la institución escolar como parte constitutiva de esa red de poder y saber implica pensarla, entre otras cosas, tanto en las narrativas que dan vida a lo escolar, como en las arquitecturas específicas que dan coherencia y materialidad a esos relatos. Los relatos del progreso y el saber, así como el del respeto a la autoridad, entre otros, vinculados a la institución escolar, si bien han perdido sustancia, debido a su vez a la pérdida de legitimidad de la megainstitución estatal, aún conservaban cierto ámbito de circulación. Aunque criticados y puestos en duda, en el espacio material de la escuela, dichos relatos seguían aún conservando algo de sentido. ¿Pero qué sucede con los discursos cuando el dispositivo se ve alterado?

Agamben (2014) plantea que puede caracterizarse el actual desarrollo capitalista como “una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos” (p.19). Todo dispositivo, en tanto máquina de gobierno, produce subjetivaciones, sin embargo, diferencia los dispositivos actuales de los tradicionales en tanto estos últimos desarrollan lo que denomina como procesos de “desubjetivación”. Si bien el filósofo señala que en todo proceso de subjetivación se encuentra también una instancia desubjetivante, sostiene que los actuales dispositivos implican un desarrollo larval, espectral, del sujeto. Plantea que “quien se deja capturar en el dispositivo teléfono celular, cualquiera sea la intensidad del deseo que lo ha movilizado, no adquiere por ello una nueva subjetividad, sino sólo un número a través del cual eventualmente puede ser controlado.” (p. 24).

¿Qué pasa cuando un evento como la pandemia de COVID-19 obliga a una institución tradicional como la escolar a funcionar mediante las lógicas de dispositivos de hiperconexión, como lo son el teléfono celular y la computadora?[[1]](#footnote-0)

**La escuela en pandemia**

A principios de marzo de 2020 los ministros de salud de Nación y de Ciudad de Buenos Aires confirmaron el primer caso de covid-19. Desde entonces, las resoluciones ministeriales avanzaron vertiginosamente con diversas recomendaciones y resoluciones sobre los establecimientos educativos de las 24 jurisdicciones, llegando finalmente a suspender las “clases presenciales”, siguiendo la denominación de la resolución 108/2020, del Ministerio de Educación de la Nación. Medidas coherentes con el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 publicado el 20 de marzo, que dio inicio al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, seguido, hacia finales de año, por las disposiciones que habilitaban, a las jurisdicciones que cumplieran determinadas condiciones, a pasar al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio. En junio de 2020 se aprobó la ley 27550, modificatoria de la Ley Nacional de Educación, cuyo artículo 109 establece:

Excepcionalmente, previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, o con la jurisdicción según corresponda, cuando la escolaridad presencial - total o parcial - sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, sólo en esos casos será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad.

El 11 de mayo, mediante resolución Nº 363/20, del Consejo Federal de Educación, se aprobó la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica”, llevada a cabo por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación[[2]](#footnote-1).

Tanto en Argentina como en otras partes del mundo, en donde las clases debieron desarrollarse a distancia, el acceso a un piso tecnológico que permitiera sostenerlas fue un tema de relevancia. Si bien el presente ensayo no se centra en las diferencias socioeconómicas en torno a la educación a distancia, es necesario mencionar algunos datos de la Evaluación para ilustrar la situación de nuestro país durante 2020 y al observarlos, podremos ver algunas desigualdades que no pueden pasar desapercibidas.

El 95% de los hogares recibió propuestas pedagógicas durante todo el período del ASPO. Según la Evaluación, el 79% de las escuelas pudo organizar el intercambio con sus estudiantes en menos de dos semanas de suspendidas las clases presenciales; mientras que el 16% restante señaló que tardó alrededor de un mes en organizar la continuidad.[[3]](#footnote-2)

Respecto a la conectividad, menos de la mitad de los hogares contó con acceso fijo de buena calidad en la señal a Internet, 3 de cada 10 hogares no tenían acceso fijo: 27% accedió sólo por celular y 3% no tuvo internet de ningún tipo. En hogares con Internet fija, la tercera parte tuvo problemas en la señal. El 53% no contó con una computadora liberada para uso educativo. El piso tecnológico de los hogares de las personas que asistían a escuelas del sector privado duplicó al de las que asistían al sector estatal.

Respecto a la dotación de recursos tecnológicos necesarios para la actividad educativa en los hogares, las regiones del país con mayor nivel de acceso fueron el AMBA y Patagonia (62%), mientras que aquellas con menor nivel de acceso fueron NEA y NOA (41%). En la encuesta a directivos, el 79% indicó que directoras/es y docentes tenían limitaciones de conectividad y un 66% identificó problemas con el equipamiento. Las encuestas indicaron que el teléfono celular fue la vía de comunicación más utilizada para los intercambios entre docentes, estudiantes y familias, en todos los niveles de enseñanza, territorios y sectores sociales.

Si nos centramos en el nivel secundario, respecto a la incidencia de cada medio utilizado en la comunicación entre escuela y familia, se destaca un 83% de uso de mensaje de texto por *WhatsApp* o *Messenger*, en el sector de gestión estatal, frente al 65% en establecimientos de gestión privada; le sigue el uso de correo electrónico 31% (estatal) 37% (privada). También hay una gran diferencia en torno al uso de plataformas educativas tales como Google Classroom, Edmodo, etc.: 30% (estatal) frente al 64% (privada). Respecto al uso de plataformas de teleconferencia (*Zoom, Meet*, etc), también se evidencian grandes diferencias entre el sector estatal y el privado: 21% para el primero y 50% para el segundo. Finalmente, el uso de plataformas propias de las escuelas (blog, web, etc.) fue de un 12% para establecimientos de gestión estatal y un 25% para los de gestión privada.

En 2021, en las jurisdicciones que estaban habilitadas a hacerlo, se implementaron protocolos de semi-presencialidad y las diversas instituciones continuaron manteniendo los vínculos con el estudiantado y las familias utilizando los medios que aprendieron a utilizar durante el año anterior. Por su parte, el ciclo lectivo del 2022 inició con clases presenciales mediante el protocolo denominado Aulas Seguras.

**La escuela difusa: entre celulares, computadoras y viviendas**

Durante 2020, ante la imposibilidad de continuar con las clases dictadas en los edificios escolares, la escuela se repartió en diversos espacios. Un dato destacable fue la relevancia del teléfono celular en todos los niveles de educación obligatoria, tanto en instituciones de gestión estatal, como privada, con algunas diferencias. En particular se destaca el protagonismo del uso de mensaje de texto, por WhatsApp o Messenger.

El sociólogo Christian Licoppe (2004) denomina *connected presence* (presencia conectada) a la conexión que se mantiene en ausencia de los cuerpos. Se trata de una presencia posible gracias a la multiplicación de la comunicación mediatizada por tecnologías digitales. Por su parte, Serres (2013) plantea que las/os jóvenes tienen otra forma de habitar y, de hecho, habitan espacios distintos, que ya no se miden por metros. Entendemos que la operación de cancelación de lo corporal que hace el autor, busca centrar la atención en ese nuevo habitar de otros espacios “topológicos”, sin embargo, no podemos olvidarnos del espacio material que ocupan esos cuerpos materiales.

Bernahrd Waldenfels (2009) advierte que actualmente la pregunta por la espacialidad ha vuelto a tomar relevancia, ante la necesidad de indagación por la técnica de la comunicación, que pareciera amenazar con desaparecer dicha espacialidad en la ubicuidad propia que caracteriza a Internet.

Ante el emplazamiento de la escuela en medios de comunicación que habilitan la *presencia conectada* o, en palabras de Waldenfels (2009), la *telepresencia*, es necesario recordar que esa *telepresencia* está vinculada a su vez a una presencia, a un habitar espacial. Esto es particularmente relevante cuando pensamos en las clases a distancia. Las/os jóvenes estaban en WhatsApp, en Classroom, Zoom, Meet, etc., mientras estaban en sus viviendas: estaban en la escuela, mientras habitan un espacio físico que no es el de la escuela. El espacio físico que habitamos es “un margen dentro del cual está anclada nuestra capacidad física” (Waldenfels, 2009, p. 165). Si el escolar, como cualquier otro espacio, ancla el hacer físico de los sujetos que lo habitan, ¿qué sucede con ese hacer despojado del espacio específico que le da coherencia? La escuela se metió en los dispositivos celulares, se metió en las viviendas. Sin embargo, la afirmación contraria es válida: el dispositivo celular y la esfera privada de la vivienda se metieron en la escuela. Así, escenas de mascotas atravesándose en las cámaras durante una videoconferencia, grupos de WhatsApp que remedan el aula o el espacio curricular, mensajes de estudiantes o docentes, en los celulares, a toda hora, incluso en días no laborables, se convirtieron en un paisaje habitual de la educación en contexto de aislamiento y distanciamiento. “Profe disculpe, me estaba bañando” responde una estudiante, ante una consulta de su profesora realizada una hora antes, durante el horario y día de la materia[[4]](#footnote-3).

El filósofo advierte que el fenómeno al que llamamos globalización (al que está íntimamente vinculada la comunicación habilitada por Internet) también tiene un aspecto espacial en tanto el lugar de residencia “físico-espacial” se vuelve indistinto en la telepresencia ubicua. Dice Waldenfels (2009) sobre el habitar de los espacios:

Cada *topos,* en tanto lugar que ocupamos, está entremezclado con una cierta *atopía,* ausencia de lugar, y justamente esto abre la posibilidad de múltiples heterotopías que no se incluyen unas en otras como espacios parcelados ni en un todo, ni se pueden forzar en un único sistema de coordenadas. (p 169)

Hablar de cancelación de la esfera escolar sería incorrecto: las/os estudiantes no olvidan su rol, le responden a la “profe”. Podemos decir, entonces, que parte del relato escolar continuó funcionando, dando coherencia a lo denominado “educación a distancia”. Sin embargo, durante el tiempo que duró el aislamiento y el distanciamiento no hubo una materialidad que circunscribiera la actividad del cuerpo a las interacciones propias de la escuela, lo que hubo fue el espacio íntimo de la propia vivienda, que es una expansión del ámbito corporal y propio, pero tampoco es completamente la vivienda, porque ahí también está, de alguna manera un tanto difusa, la escuela. Y también se está en el celular, habitando las lógicas y relatos de las redes y plataformas a las que se accede para continuar con las “trayectorias educativas a distancia”.

La *telepercepción* y la *teleacción* se llevan a cabo en este cruce de espacios habitados, incluidos aquellos que nos permite habitar Internet. Burbules (2001) sostiene que, así como en los edificios físicos hay una arquitectura que delinea los posibles recorridos y acciones de los sujetos que habitan y transitan esos espacios, los múltiples medios que hay en Internet también se constituyen como lugares con arquitecturas específicas que habilitan determinadas interacciones y clausuran otras. En este sentido nos resulta ineludible retomar el planteo de Waldenfels (2009) sobre la red: ya no podemos hablar de lugares propios y extraños. “Los límites creados tecnológicamente coinciden con los límites de la capacidad y competencia” (p. 177). Lo extraño queda en los márgenes. En este marco, quienes no tuvieron las capacidades y competencias para habitar esos espacios, quedaron en los márgenes del escenario educativo. Se hace evidente, entonces, el rol del mercado sobre la educación.

Volvamos a los lugares y sus posibilidades. La institución educativa tiene una arquitectura que establece un orden jerárquico y segmentado: cada curso ocupa un lugar y cada espacio curricular ocupa a su vez una posición dentro del orden temporal en el que se abordan temáticas vinculadas al currículo específico. Hay un encuentro de los cuerpos y las subjetividades dentro de ese orden. Por su parte, *WhatsApp* (por mencionar uno de los medios más utilizados), tanto en la posibilidad de establecer comunicación grupal como en la directa, habilita una multiplicidad de formas de interacción equitativa entre sus participantes. Si bien un grupo tiene un orden diferencial (quien administra puede realizar acciones que otros/as participantes no) aun así, quienes participan no solo tienen la posibilidad de ejercer comunicación escrita, oral, icónica, realizar búsquedas, enviar distintos tipos de archivos, enlaces, etc. (es decir, las acciones vinculadas a la hiperconexión), sino que al tener acceso a los números telefónicos de quienes participan del mismo pueden establecer comunicación directa, escapando a las limitaciones impuestas por la estructura del grupo. De esta forma, estudiantes y docentes tienen las mismas posibilidades de interacción. No es extraño que esto generara tensiones entre quienes forman parte de las instituciones educativas en sus roles de estudiantes y docentes (directivos, preceptoras/es, etc.).

La institución educativa, en todos sus niveles de formación, ya se encontraba en tensión respecto al actual ambiente técnico. Así en 2015 podíamos leer la carta del periodista y profesor universitario uruguayo Leonardo Haberkorn, anunciando en su blog personal que ya no daría clase. El académico planteaba cuál era el problema:

“Me cansé de pelear contra los celulares, contra WhatsApp y Facebook. Me ganaron. Me rindo. Tiro la toalla. Me cansé de estar hablando de asuntos que a mí me apasionan ante muchachos que no pueden despegar la vista de un teléfono que no cesa de recibir selfies.” (Habernkorn, 2015)[[5]](#footnote-4).

Otro ejemplo es el del catedrático peruano, Juan Francisco Baldeón, quien ya tenía experiencia dictando clases por teleconferencia, sin embargo, durante el aislamiento ya no toleró las dinámicas de interacción con el estudiantado, por lo que en una clase por la plataforma Zoom anunció su renuncia en vivo mientras destacaba que estaba harto de que sus estudiantes no leyeran la bibliografía de las clases.

Fue habitual, durante el 2020, leer y escuchar a docentes de distintos niveles quejarse por la baja respuesta del estudiantado o porque el contacto se dilataba sin límites horarios. Respecto a esto, los datos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, también han arrojado cifras representativas respecto al impacto de la labor docente en pandemia, vinculado a los medios de comunicación en los que se emplazó la misma: el 71% de docentes encuestados para la Evaluación, en el nivel secundario, indicó que su trabajo aumentó considerablemente durante el ASPO, mientras que al discriminar los aspectos que hicieron a ese aumento de trabajo, en los tres niveles de educación, el 59% de docentes señaló, entre otras cuestiones, “la modalidad y frecuencia de comunicación con las y los estudiantes y sus familias”. El informe indica que la comparación de las respuestas sobre estos aspectos dio resultados similares en cada nivel.

Siguiendo el planteo de Agamben (2014), nos preguntamos si las fricciones e incomodidades en el desarrollo de la educación a distancia se deben a la hibridación obligada y abrupta de la institución educativa, que forma parte del dispositivo tradicional, con el dispositivo celular-conectivo, lo que implica el cruce de subjetivaciones.

Bruner (2003) sostiene que los relatos dan coherencia a nuestra percepción y modos de ser y estar en el mundo. El autor también plantea que en el relato convive lo canónico y lo posible, entendiendo lo último como posibilidad disruptiva. El desafío actual es entender la trama de los nuevos relatos que surgen a partir del cruce de las narrativas vinculadas a los diversos dispositivos que se (super)ponen en juego. En ese desafío, entendemos, debería estar la pregunta por la técnica (y lo humano).

En este camino, entendemos que es importante indagar cómo fue posible que, a pesar de los inconvenientes, la educación se haya organizado con tanta rapidez en dinámicas mediadas por tecnologías de la teleacción.

**Sobre la generación celular-conectiva o por qué docentes y estudiantes entraron rápidamente en dinámicas de educación a distancia**

En la página del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a inicios de abril de 2020, en la nota titulada “Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales”, se consultaba a tres especialistas en torno a la situación de educación a distancia. En esta nota, la investigadora del CONICET y especialista en Tecnologías Educativas en ámbitos superiores, Lourdes Morán, comentaba que, en la educación superior, el trabajo vinculado a la educación virtual estaba principalmente desarrollado en lo que se conoce como aula invertida y aprendizaje móvil, prácticas que combinaban presencialidad con educación remota. Morán explicaba que esta mixtura fue posible luego de veinte años de realizar diversas experiencias de inserción de las nuevas tecnologías en la educación terciaria y universitaria. Por su parte, el investigador del CONICET en el área de sociología de la cultura y TIC, Sebastián Benítez Larghi, sostenía que los contenidos digitales en primaria y secundaria comenzaron diez años atrás, con la puesta en práctica de programas como Conectar Igualdad (aprobado en el año 2010), para escuelas secundarias, o el programa de Aulas Digitales Móviles u otros, para escuelas de nivel primario. Benítez Larghi plantea que esos recursos que ya se encontraban disponibles habilitaron una entrada a la educación a distancia casi inmediata. Se trató, según el especialista, de la existencia de plataformas como Educ.ar, ABC y demás contenidos y programas educativos (Kemelmajer, 9 de abril de 2020).

Es necesario destacar que dichos recursos eran implementados en prácticas educativas presenciales o semipresenciales, mientras el escenario de ASPO implicó una educación completamente a distancia. Sin embargo, en consonancia con los planteos de ambos especialistas, entendemos que los programas y prácticas en torno a la educación a distancia mencionados anteriormente constituyen parte del escenario que posibilitó la educación a distancia, principalmente por el aprendizaje de dichas prácticas vinculadas con la educación por medios virtuales, más que por los recursos técnicos de los que disponían las comunidades, aun teniendo en cuenta la importancia de recursos en línea desarrollados por el Estado previamente y a comienzos del aislamiento . Respecto a esto es importante mencionar que, en los niveles de educación obligatoria, según la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, fue la telefonía celular lo que predominó en el sostenimiento del vínculo educativo a distancia, con un gran protagonismo del uso de WhatsApp que, como explica la encuesta a hogares, “el 88% de los adolescentes señalan usarlo para realizar sus tareas escolares, lo cual puede explicarse por la elevada penetración de la telefonía celular en la población general y en el segmento adolescente en particular”. Por lo que el rápido emplazamiento de la educación en medios de telecomunicación digital no puede explicarse sólo por la previa implementación de programas nacionales y provinciales vinculados al desarrollo de clases con diversas tecnologías de la información y la comunicación.

Para explicar la rapidez con que la educación se tornó remota es necesario entender las subjetividades actuales, las formas de conocer y de socializar.

Bunz (2017) sostiene que la digitalización ha transformado nuestras sociedades en un grado comparable a como lo hizo la industrialización en tanto “la difusión de algoritmos digitales ha llevado a que muchos ámbitos de nuestra vida sufrieran una reestructuración fundamental a comienzos del siglo XXI: los conocimientos tienen ahora un nuevo papel social” (p. 9). Por su parte, Berardi (2007) plantea que es necesario pensar en términos de generación para comprender la sociedad post-industrial. El filósofo italiano propone pensar en un concepto de generación que no se ancla en una perspectiva biológica, sino que se trata de señalar un fenómeno tecnológico y cognitivo y para entenderlo es necesario tener presente las particularidades del ambiente técnico comunicacional en que se forma la conciencia social. Por lo tanto, para comprender el devenir de esa conciencia, es imprescindible entender el carácter social de la técnica, así como la implicancia de la técnica en los comportamientos sociales.

Berardi (2007) advierte que a fines de los ‘70, la difusión de los aparatos televisivos tuvo un fuerte impacto en la atención colectiva que dio paso a lo que McLuhan caracterizó como pensamiento mitológico, en contraposición a la capacidad crítica, vinculada a la secuencialidad de la escritura. El autor sostiene que estos cambios se profundizaron durante la década del ’90, de la mano de la proliferación de las tecnologías digitales y la construcción de una red global, lo que dio como resultado un cambio en la mente, vinculado con las prácticas sociales enmarcadas en la omnipresencia de dispositivos técnico-cognitivos reticulares, celulares y conectivos. Pensar la educación actual implica tener presente que ya la generación de los ‘70 tenía una íntima relación con el lenguaje visual, por lo que su socialización estuvo fuertemente marcada por la semiosis de la televisión. Es esa generación la que intervino a su vez en, para retomar una expresión de Sloterdijk (2000), el Parque Humano de la generación posterior.

La explicación de la entrada de la educación a una dinámica a distancia podemos encontrarla, entonces, no solo en la flexibilidad de las prácticas laborales en el marco de la globalización (entre las que se cuenta el trabajo docente) sino, en un sentido más amplio, que abarca también estos cambios, en las particularidades del ambiente técnico comunicacional en el que se forman sujetos que se autoperciben como un “conjunto de fragmentos tempo-informacionales disponibles para la conexión” (Berardi, 2007, p.79).

En una época celular-conectiva, en un contexto enrarecido por las circunstancias pandémicas que tuvieron como consecuencia la limitación de la movilidad de los cuerpos, no es extraño que se hayan implementado dinámicas de interacción ampliamente internalizadas por los sujetos, dinámicas que implican otro manejo del tiempo. Berardi (2007) plantea que actualmente no contamos con un flujo de tiempo continuo sino con “cápsulas de tiempo-atención”, lo que implica que el sujeto “vive su tiempo como un conjunto de células recombinantes”. (p.79)

En este marco, estrategias educativas conformadas a partir de la implementación de archivos de texto, audio y audiovisual grabados y en directo (como las teleconferencias), así como la preponderancia de mensajes de texto y el uso extensivo de plataformas educativas (como las aulas virtuales, campus, Classroom, Moodle, etc.) que habilitaban este tipo de interacciones, podemos suponer que son la evidencia de cuán interiorizado está el ambiente técnico comunicacional que habilita la organización en cápsulas de tiempo-atención. Se trata, entonces, de dinámicas que precedieron al ASPO y DISPO y que continúan en la actualidad por ser propias de la infósfera en la que se desarrollan las actuales generaciones.

**Los nuevos lazos requieren nuevas perspectivas**

En una analogía con la xenofobia, Gilbert Simondon (2008) sostiene que la máquina “es el extranjero en el cual está encerrado lo humano, desconocido, materializado, vuelto servil, pero mientras sigue siendo, sin embargo, lo humano.” (2008, p.31) En esto radica, la alienación, en ese desconocimiento de lo humano en la técnica. Podemos pensar que esto se evidencia en lo que Langdon Winner (2016) denomina “megadiscursos” (expresión que entendemos como heredera de los “grandes relatos” de Lyotard), cuya raíz se encuentra en el megadiscurso ilustrado del progreso, del que, con el paso del tiempo, se han desprendido otros en torno a los proyectos tecnológicos. Así, Winner (2016) plantea que a ese discurso le sucedieron otros sobre la prosperidad en materia de crecimiento económico y desarrollo tecnológico que, a pesar de perder cierta credibilidad ante la evidencia del crecimiento de la pobreza, se actualizó en subsiguientes megadiscursos en torno a la innovación y la sostenibilidad, que tienen como factor común una perspectiva de “tecnotriunfalismo”. Simondon (2008) sostiene que la alienación tiene como fruto tanto el temor a la técnica como una tecnofilia que la fetichiza, en tanto tampoco permite ver el componente humano. Entendemos, entonces, al tecnotriunfalismo que señala Winner (2016), como fruto de esa alienación. Se trata de una actitud sobre la técnica y lo humano que, ante las problemáticas socioeconómicas y medioambientales, pone sus esperanzas en la creación de técnicas sustentables. El autor plantea que esta concepción no es más que una suerte de espejos de colores ante una problemática que se ha generado como fruto de ese mismo tecnotriunfalismo.

Siguiendo los planteos de las y los autores mencionados, consideramos que el cambio cualitativo que urge es respecto al entendimiento de la técnica en tanto producto humano que trabaja sobre lo humano. Retomando las ideas simondonianas, entender al humano como parte constitutiva de los conjuntos técnicos permite comprender al sujeto en interrelación con otros individuos técnicos. Esta es la única forma de superar la alienación que mantiene tanto el miedo como el enaltecimiento de la técnica y, por lo tanto, la opacidad de lo técnico en lo humano. La pregunta, quizás, es cómo hacerlo. ¿Cómo construir una perspectiva de la técnica superadora de la alienación del ser humano en un contexto social de deslegitimación de la ciencia y las instituciones educativas? ¿Puede la educación apropiarse de los medios técnicos construidos bajo lógicas comerciales para dar forma a una nueva manera crítica de pensar la técnica, o sólo puede darse la modelación de la educación a las lógicas de interacción propias de plataformas que son producto a su vez de lógicas comerciales? ¿Cómo construir nuevos discursos que habiliten a entender lo humano de la técnica y lo técnico en lo humano en un marco de hiperconexión en el que las enormes cantidades de información y estímulos que circulan velozmente parecen no ser garantía de producción de sentidos?

Sibilia (2012) destaca que ante la actual situación de incompatibilidad de la escuela en relación a los sujetos a quienes se dirige ya no podemos pretender esgrimir la bandera de la legitimidad institucional sino ejercitarnos en construir lazos que nos permitan comunicarnos e interactuar en el marco de las situaciones concretas. En este sentido la autora plantea el actual estado de incompatibilidad de la tecnología escuela como una oportunidad que no deberíamos dejar pasar para indagar sobre otras posibles formas de habitar lo escolar (o lo que surja de la fusión entre escuela y las redes informáticas).

Por su parte, Donna Haraway (1991) desde el concepto de *cyborg*, que define como un híbrido de máquina y carne y a su vez como una criatura de realidad social y también ficticia, plantea, desde una posición quizás más esperanzadora que Agamben (2014), que esas nuevas subjetividades “mosnstruosas” tienen también sus potencialidades.

Consideramos que la experiencia en educación mediada por tecnologías de hiperconexión e hipermediación (Scolari, 2008) durante el aislamiento y distanciamiento debe convertirse en la oportunidad de pensar lo técnico y de este modo repensar las formas de habitar lo escolar (así como otros espacios).

Entendemos que esos posibles lazos sociales a los que refiere Sibilia (2012), así como las potencialidades que Haraway (1991) ve en su *cyborg* sólo podrían ser fructíferas, a los fines de no sumergirnos completamente en lógicas desubjetivantes, si damos un salto cualitativo respecto a la concepción de lo técnico. Quizás un primer paso en la esfera educativa sea comenzar por desnaturalizar los dispositivos habitados y empezar a preguntarse qué sujetos somos y en qué podemos devenir para que esos lazos situacionales no se conviertan en nuevos escenarios de alienación.

**Conclusión**

El recorrido del presente ensayo inicia con un epígrafe que hace referencia a la performatividad del relato. Un relato, dice Bruner (2003), precisa de personajes, pero, principalmente, nace de la rotura de un orden, de la alteración, de lo contrario no habría nada que contar. Puede entenderse el presente trabajo, entonces, como una narrativa (académica) que una trabajadora de la educación se ha propuesto realizar ante el quiebre de lo conocido, para dar sentido a lo que sucede. Es, como tal, solo una forma de hablar de lo real.

El camino propuesto en este texto tuvo como objetivo dar forma a algunas de las reflexiones suscitadas respecto del escenario educativo y la concepción de la técnica.

Se buscó plantear algunos interrogantes sobre el funcionamiento del dispositivo escolar y su hibridación con dispositivos de hiperconectividad, como el celular, para indagar sobre las particularidades del tiempo y el espacio intervinientes en las clases a distancia desarrolladas durante el aislamiento y el distanciamiento imbuidas en lógicas celular-conectivas. A su vez, se esbozó una explicación sobre los motivos por los cuales la educación entró rápidamente en lógicas de teleacción, para evidenciar que las interacciones propias de la generación celular-conectiva habilitaron ese abordaje de la educación durante ASPO y DISPO. Estos planteos apuntaron a abonar a la idea propuesta por Sibilia de generar nuevos lazos sociales en el ámbito escolar. Sin embargo, se intentó señalar que la creación de dichos lazos debiera estar vinculada a un nuevo abordaje sobre la técnica.

La situación de ASPO y DISPO que alteró el funcionamiento en las esferas educativas y el actual escenario educativo se plantean como un momento central para la reflexión en torno a la técnica en la actual *infósfera,* toda vez que los cambios en este ámbito se emplazaron en prácticas íntimamente ligadas con las técnicas digitales interiorizadas por gran parte de la población.

No sabemos si la(s) institución(es) educativa(s) podrá(n) llevar adelante la formación de sujetos capaces de analizar los medios y pensarse a sí mismos de manera tal de comprenderse en tanto sujetos concretos en relación a las técnicas que a su vez los forman. Pero, si no lo hace, no se puede esperar que los discursos provenientes del mercado logren superar una lógica que reproduce una idea que tanto sostiene el temor a la técnica, así como la enaltece. El salto cualitativo debe provenir no de pensar una técnica nueva al modo de panacea, sino de habilitar otra manera de pensarnos. La pregunta quizás es cómo una institución nacida en la modernidad, pero actualizada por sujetos de generaciones cuyas subjetividades se han formado en el actual entramado técnico-comunicacional, podrá generar nuevas formas de concebir la existencia técnica/ humana. Sin embargo, a pesar de lo terriblemente complejo del asunto, si no pensamos que las instituciones educativas de todos los niveles de formación sean capaces de posibilitar otros relatos sobre la técnica y lo humano, entonces solo queda rendirse ante la idea de que el mercado y los medios sean los portadores absolutos del poder de enseñanza.

**Bibliografía**

Agamben, G. (2014) *Qué es un dispositivo.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Berardi, F. (2007). “Generación postalfabética” y “Mediamutación: cultura de los medios y crisis de los valores humanistas”. En Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires, Tinta Limón.

Bruner**,** J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires, FCE.

Bunz, M. (2017). “Prólogo” y “Cuando los algoritmos aprendieron a escribir”. En La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido. Buenos Aires, Cruce Editora.

Burbules, N. (2001) “¿Qué clase de comunidad puede ser Internet?”. En *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Burbules, Nicholas y Thomas Callister (h), Barcelona, Granica. Pp. 249-291

Haraway, D. (1991).“Manifiesto para *cyborgs*: ciencia, tecnología y feminismo socialista a fines del siglo XX” en *Ciencia,* cyborgs *y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Madrid, Cátedra.

Licoppe, C. (2004). “Connected presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape. Environment and planning *D: Society and space*, 22(1), pp. 135-156

Scolari, C (2008) Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital

interactiva. Barcelona, Gedisa

Serres, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires, Fondo de cultura Económica

Sibilia, P (2012) *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. -1ª ed. -Buenos Aires: Tinta Fresca.

Simondon, G. (2008). “Introducción” y “Función reguladora de la cultura en la relación entre el hombre y el mundo de los objetos técnicos. Problemas actuales”. En *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires, Prometeo.

Sloterdijk, Peter (2000). “Reglas para un parque humano. Una respuesta a ‘Carta sobre el humanismo’”. En revista Pensamiento de los confines, Nro. 8. Buenos Aires, Diótima.

http://www.heideggeriana.com.ar/comentarios/sloterdijk.htm

Waldenfels, B. (2009) “El habitar físico en el espacio” En *Teoría de la cultura: un mapa de la cuestión,* Schröder G. y Breuninger H. (Comps). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Winner, L. (2016) “Decadencia y caída del tecnotriunfalismo”. En Revista Redes, Vol. 22, N°43. Bernal. Pp. 127-142

Informes consultados:

Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica:

Ministerio de Educación. Secretaría de Evaluación e Información educativa. (agosto, 2020) *Informe preliminar-Encuesta a Hogares*

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf>

Ministerio de Educación. Secretaría de Evaluación e Información educativa (agosto, 2020) *Informe preliminar-Encuesta a Directivos*

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf>

Ministerio de Educación. Secretaría de Evaluación e Información educativa (agosto, 2020) Informe preliminar-Encuesta a Docentes

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf>

Resoluciones, Decretos y Leyes

Ley 27550, modificatoria de la Ley Nacional de Educación 26206. Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación Resolución 108/2020. Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación Resolución 363/20. Argentina.

Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. Argentina

1. Si bien el presente trabajo se centra en particular en la escuela, la pregunta también aplica a las instituciones de formación superior. [↑](#footnote-ref-0)
2. La Evaluación se realizó sobre los datos aportados a través de una encuesta en línea, representativa a nivel nacional y jurisdiccional, y de ambos sectores de gestión (estatal y privado) y ámbito (urbano y rural). Se encuestaron 5 mil directivos y 25 mil docentes de todo el país. Mientras que la encuesta realizada a estudiantes (de entre 4 y 19 años de edad) y sus familias se desarrolló mediante relevamiento telefónico. Para esta última, se conformó una muestra de 2.658 hogares. [↑](#footnote-ref-1)
3. Más un 5% que, al momento de la encuesta, a finales de junio, aún estaba buscando adecuar su propuesta de trabajo al contexto. [↑](#footnote-ref-2)
4. Esta es una anécdota de quien escribe. [↑](#footnote-ref-3)
5. Ver: <http://leonardohaberkorn.blogspot.com/2015/12/con-mi-musica-y-la-fallaci-otra-parte.html> [↑](#footnote-ref-4)