



Propuesta Educativa

ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Argentina

Bertoni, María Julia

¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?

Propuesta Educativa, vol. 2, núm. 54, 2020, pp. 31-41

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403066700004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?

Will we be able to build a “new normality” for education?

MARÍA JULIA BERTONI*

Ministerio de Educación del GCBA

Resumen:

Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, se ha instalado un enunciado común acerca de la “nueva normalidad” como condición socio cultural imperante de la época que regularía y organizaría la vida cotidiana. La UNESCO (2020a) ha lanzado una campaña mundial cuyo propósito es “cuestionar nuestras ideas sobre lo que es “normal”, lo que sugiere que hemos aceptado lo inaceptable durante demasiado tiempo”. El presente trabajo parte de este planteo como una oportunidad para reflexionar acerca de los desafíos que enfrenta la educación formal, a propósito de revisar algunos rasgos acerca de “lo normal” imperante en la esfera educativa, disponibles antes de la pandemia, fenómeno que develó condiciones de producción del hecho educativo, a la vez que aceleró procesos de diálogo con las actuales claves culturales que organizan el mundo contemporáneo. Se destaca la importancia de la escuela como ámbito privilegiado para establecer relación con los mundos que dan forma al mundo y se plantea la necesidad de establecer un nuevo conjunto de acuerdos sobre cómo asumir, compartir y concretar respuestas ante los desafíos y oportunidades de nuestro tiempo, en vistas de la posibilidad de construir una “nueva normalidad” educativa.

Palabras clave: Pandemia – Nueva normalidad – Educación – Conocimiento

Abstract:

In the aftermath of the COVID-19 pandemic, a common statement about the “new normal” has been installed as the prevailing socio-cultural condition of the time that would regulate and organize everyday life. UNESCO (2020a) has launched a global campaign whose purpose is to “challenge our ideas about what is “normal”, suggesting that we have accepted the unacceptable for too long”. This paper takes this as an opportunity to reflect on the challenges facing formal education, in order to review some features of the prevailing “normal” in the educational sphere, available before the pandemic, a phenomenon that unveiled conditions of production of the educational fact, while accelerating processes of dialogue with the current cultural keys that organize the contemporary world. The importance of the school as a privileged environment for establishing a relationship with the worlds that shape the world is highlighted, and the need to establish a new set of agreements on how to take on, share and give concrete answers to the challenges and opportunities of our time, with a view to the possibility of building a “new normality” in education, is raised.

Keywords: Pandemic – New normality – Education – Knowledge

Cita recomendada: Bertoni, M. J. (2020) “¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?”, *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 31 a 41.

Hace tiempo que, a medida que va transcurriendo la pandemia de COVID-19, es común escuchar y leer que tenemos que prepararnos para vivir en la “nueva normalidad”, que dicho sea de paso, más allá de aquello que involucra a los cuidados y prevenciones sanitarias, y a ciertas pautas de organización social, no dispone de mayores precisiones, respecto de la normalidad que estaríamos abandonando y menos aún de las que asumiría “la nueva” en un futuro próximo.

La UNESCO, “*agencia especializada de la ONU se fundó tras las Segunda Guerra Mundial con la convicción de que un conflicto sin precedentes podría dar lugar a un mundo mejor*” (UNESCO, 2020b) lanzó una campaña mundial que se concreta en una película breve que cuestiona nuestra percepción de la normalidad. El film visibiliza hechos para demostrarlo –datos sobre el mundo, antes y durante la pandemia de Covid-19– y recupera fenómenos vinculados al medio ambiente, la economía, la salud pública y la sociedad, que no son otros que la contaminación del aire, las emisiones y cambio climático, la pobreza, la falta de educación básica en muchos países, el desgaste de los océanos, la extinción de especies, los conflictos bélicos, entre otros.

El propósito que persigue la campaña es “*cuestionar nuestras ideas sobre lo que es “normal”, lo que sugiere que hemos aceptado lo inaceptable durante demasiado tiempo*” (UNESCO, 2020b). La película finaliza con dos enunciados muy potentes: “*Ahora es el momento de construir algo mejor que lo normal*” y “*Todo empieza con la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Información*” (UNESCO, 2020b).

Por lo tanto, debemos asumir que el concepto de “nueva normalidad” está en construcción, y por ende, las coordenadas para pensarla, imaginarla, crearla y habitarla resultan, por el momento, inestables y provisionales, en especial, por lo incierto que se torna el horizonte.

¿Qué significa que “Ahora es el momento de construir algo mejor que lo normal”?

En principio, que tenemos la posibilidad de hacer otra cosa con el devenir social, con lo humano. La frase marca un tiempo, una tarea y un propósito. Es durante la pandemia que tenemos que trabajar y la acción que anuncia refiere a crear algo que aún no está disponible y que reclama originalidad, porque lo que está en riesgo es nada más ni nada menos que “*un planeta que agoniza*” (Baricco, 2020).

La pandemia nos puso en “modo aprendizaje”, desde las cuestiones más básicas para nuestra subsistencia hasta el despliegue de operaciones más sofisticadas. Puso a prueba nuestra capacidad de adaptación en el más estricto sentido piagetiano. Las tecnologías de la información y de la comunicación se visibilizaron más que nunca como medio de conexión con el mundo, no sólo para acercarnos a la información –a riesgo de confusión e “*infoxicación*” (Área y Guarro, 2012: 48) sino para producirla, para configurar espacios de encuentro, interacción, contención, enseñanza y aprendizaje. Un fenómeno biológico aceleró un proceso sociotécnico, signado por la revolución tecnológica, al que le hubiera tomado muchos años asumir tal grado de pregnancia.

Vale decir pues, que estamos atravesando un momento inédito de aprendizaje individual y colectivo en todos los campos del conocimiento, en todos los aspectos que atraviesan nuestras vidas. Nuestro pensamiento está en movimiento, en pleno proceso, tratando de

integrar fragmentos de información, capturar las múltiples facetas que caracterizan a un fenómeno tan complejo como el que nos toca protagonizar. Si algo advertimos es que ese aprendizaje no se encuadra en una matriz lineal propia de la cultura decimonónica, sino que demanda muchas y diversas operaciones cognitivas y prácticas de nuestra parte, a los efectos de alcanzar una comprensión genuina.

El siglo XXI nos encuentra inmersos en una cultura compleja que renueva los interrogantes planteados por Morin: *“El problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio (es) ¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo?”* (2001: 43). Todo ello conjuga sin más, la posibilidad de vivir y enfrentar la incertidumbre que implica todo proceso de construcción de conocimiento original.

Thomas S. Kuhn, filósofo de la ciencia, afirmó que *“las crisis son una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías”* (1971: 128) y establece una diferencia entre el conocimiento acumulativo, ligado a la colección de los descubrimientos individuales y el revolucionario, capaz de establecer un diálogo integral con los acontecimientos de su época.

Hemos sido espectadores de la vertiginosa carrera contra el tiempo que ha corrido la comunidad científica para crear una vacuna contra el COVID-19, a la vez que se hizo visible la importancia de la ciencia y la tecnología para resolver problemas relevantes. Reflexionamos junto a historiadores, filósofos, sociólogos, antropólogos para avanzar hacia una comprensión profunda del fenómeno que nos toca vivir como humanos de este planeta. Sin embargo, frente a la emergencia, nos enfrentamos a cierto relativismo y mutabilidad del conocimiento, rasgos propios que devienen de las condiciones contemporáneas para su producción.

Pareciera entonces, que la frase refiere a un tiempo presente y un tiempo por venir que hay que crear y recrear activamente poniendo en diálogo viejas y nuevas concepciones para construir algo mejor que la “normalidad” que conocíamos, que por cierto ya contaba con otras situaciones de emergencia, crisis y problemas con los que nos habíamos acostumbrado a vivir, como muestra la película de la UNESCO.

¿Por qué se afirma que “Todo empieza con la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Información”?

A mediados de marzo del 2020, en una entrevista a Alessandro Barrico, Jorge Carrión le pregunta “¿por qué cerramos los países?” (Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2020). Su respuesta es *“porque podemos hacerlo, porque tenemos los dispositivos digitales que facilitan una circulación muy veloz de la información, porque sabemos muchas más cosas, podemos intervenir en la realidad con mayor velocidad, sin precedentes, porque podemos vincular la experiencia directa con otras experiencias”* (Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2020).

En este punto, me gustaría vincular este argumento con otro que esgrime en su libro *The Game*, donde sostiene que estamos viviendo una revolución mental, *“una posición mental que hace veinte años todavía podría parecernos grotesca, deforme y bárbara, y que ahora es, ateniéndonos a los hechos, nuestra forma de estar cómodos, vivos e incluso “elegantes” en la vida cotidiana”* (Baricco, 2019: 18). Y más aún, que *“está destinada a cambiar*

todos nuestros actos y prioridades a tal punto de transformar la idea misma acerca de lo que deberíamos considerar como experiencia" (Baricco, 2019:16). Es en ese sentido que, alejándose de los determinismos tecnológicos, asume una perspectiva constructiva y sostiene que la revolución mental es la que abre paso a la revolución tecnológica y no a la inversa.

En esa misma entrevista, Baricco habla de "humanidad aumentada" como un acto de interpretación de la tecnología –los dispositivos digitales– como una prolongación del cuerpo y no como algo extraño. Pero esto no es nuevo, y su planteo me hizo pensar en la relación que establece una persona ciega con su bastón, o una persona imposibilitada

de caminar con su silla de ruedas o a un paciente cardíaco con su marcapasos, que en clave biológica forma parte de su existencia. Probablemente lo nuevo, es que no se trata de pensar la relación en términos artefactuales sino en términos productivos, vale decir, por el tipo de experiencias que habilita.

Simultáneamente habitamos escenarios de interacción social y cultural que combinan la realidad material y la que nos proporcionan las variadas y múltiples tecnologías digitales que nos rodean (Internet, tabletas, teléfonos móviles, videojuegos, etc.). Área y Guarro señalan que *"las TIC han alcanzado tal grado de penetración y omnipresencia en nuestra vida que sin ellas carecemos de identidad y presencia social"* (2012: 47).

Thomas *et al.* afirman que *"no hay una relación sociedad-tecnología, como si se tratara de dos cosas separadas. Nuestras sociedades son*

tecnológicas así como nuestras tecnologías son sociales. Somos seres sociotécnicos" (2008: 12). Por su parte, Winner plantea que *"son las fuerzas sociales y económicas, las que de diversas maneras dan forma a las tecnologías"* (1983: 122). Sabemos que las tecnologías no son éticas ni políticamente neutrales y que por sí solas no resuelven los problemas, porque en definitiva todas las tecnologías dependen de la intervención humana. Ambas se entrelazan en una *"trama sin costura"* (Wilber, 1984: 66).

Probablemente "otras tecnologías" que regulan nuestro modo de estar en el mundo recibieron el sacudón más profundo y son aquellas que ordenan el funcionamiento de los sistemas. Thomas *et al.* expresan:



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: @ismael_kreimer

“solo recientemente hemos percibido que las formas de organización¹ son también tecnologías. Desde aquellas que asignan un orden a un conjunto de operaciones de producción, de acciones bélicas, o de sistemas de evacuación de un estadio, hasta aquellas que adquieren formatos normativos, como los sistemas legales o las regulaciones de comercio” (2008: 10).

En términos éticos y políticos, está claro que hay redoblar esfuerzos. Las evaluaciones del Ministerio de Educación acerca de las condiciones en que se llevó a cabo la continuidad pedagógica luego de la suspensión de la presencialidad² arrojaron datos contundentes acerca de la profunda desigualdad que marca la brecha en cuanto a disponibilidad, acceso y conectividad. Pero también respecto del capital simbólico de las familias en cuanto a la ayuda y acompañamiento que pueden brindar en sus hogares, lo cual extiende las desigualdades mucho más allá del acceso tecnológico.

Por otra parte, cualquier nueva definición y proyecto debe partir de interrogar el significado y el sentido de la educación, sus fines, a partir de un trabajo colectivo que tome en consideración el actual paradigma cultural, porque no se trata de hacer lo mismo que se venía haciendo pero con otras tecnologías. Llevamos años repitiendo que el dispositivo escolar de la modernidad no se adecúa a las nuevas demandas sociales. Sin embargo, habría una suerte de “núcleo de inalterabilidad” que lo sostiene, perdura y perpetúa pedagogías y didácticas clásicas ancladas en la transmisión de contenidos, que por cierto hoy están disponibles a un clic del mouse.

Las nuevas condiciones sociotecnológicas en las que se despliega la cultura digital, reclaman ciudadanos capaces de interpretar las formas de representación, codificación y construcción de una cultura que está en constante transformación. Demandan nuevos conocimientos y habilidades, el dominio de herramientas culturales, no sólo por lo que ello implica para su inclusión en un mundo social global sino porque afecta el ejercicio de sus derechos y responsabilidades sociales, su autonomía y la posibilidad de acceder y producir nuevos conocimientos, a partir de interactuar críticamente con la abundante información disponible. Una sociedad que se pretenda democrática, necesita ciudadanos capaces de ejercer y hacer uso de sus derechos, para lo cual necesitan dominar los códigos y formas simbólicas contemporáneas para interactuar con las formas culturales del siglo XXI.

Basta la postal urbana del 6 de abril del 2020 en Argentina, con largas filas de personas, cuando en pleno momento de cuarentena estricta fue necesario abrir las entidades bancarias para el cobro de sueldos, pensiones, asignaciones y subsidios por ventanilla, en virtud de las dificultades que registraba una parte importante de la población de todas las edades para operar instrumentalmente en los cajeros automáticos. Cabe recuperar a Eisner, quien señala, *“la ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar, y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema”* (Eisner, 1985, citado en Terigi, 1999: 56).

En la actualidad el concepto de alfabetización pugna por mucho más. Las nuevas formas culturales de la época exigen superar la perspectiva de la lectoescritura impresa porque los lenguajes, los códigos, los soportes de acceso, distribución y almacenamiento han variado de tal modo, que de no conocerlos se afecta la capacidad de vincularse con la información, analizarla y transformarla en conocimiento. Las alfabetizaciones digitales se han vuelto más complejas, por lo cual cabría preguntarse qué implicancias reviste esta

realidad para la educación ciudadana contemporánea. Al respecto, Área, M. y Guarro, A. señalan: *"Nunca, en ningún período histórico anterior, fue tan necesaria la educación o formación de los individuos para integrarse socialmente"* (2012: 48).

Las referencias han dejado de ser unívocas y lineales gracias a la presencia del hipertexto que abre caminos múltiples, la realidad virtual, la realidad aumentada, realidad extendida, la inteligencia artificial, las representaciones tridimensionales, las experiencias inmersivas y muy especialmente la participación de los usuarios en la co-construcción y la remezcla que potenció el rol productor de los usuarios a partir de la Web 2.0. La noción de "cognición distribuida" sostiene que el contenido generado por los usuarios y la participación de muchos, permiten nuevas formas de co-construir ideas originales y avanzar en soluciones que integran variadas voces. Piscitelli señala que *"enfrentamos una deriva que, al cambiar las condiciones materiales de la cognición, cambia la cognición y el contenido mismo"* (2012, citado por Maggio, 2012: 58).

Al respecto, Jorge Carrión presenta en su columna del *New York Times* un hallazgo muy interesante que él denomina los OCVI –*"objetos culturales vagamente identificados"* (Carrión, 2019)– y destaca la potencia narrativa de los mismos. Se refiere a producciones como los hilos de Twitter, las listas de reproducción, los proyectos transmedia, las historias interactivas, los podcast, las historias de Instagram, los videos de Tik-Tok, los memes, los libros digitales interactivos, entre otros. Los define como manifestaciones culturales, *"objetos que conforman, en conjunto, el retrato de una época que ha borrado los límites entre la alta cultura y, por ejemplo, una historia de Instagram"* (Carrión, 2019). Advierte que, probablemente, su potencia se encuentre en la capacidad que poseen para remezclar géneros y contar historias desde plataformas distintas, produciendo efectos en el modo en el que creamos y consumimos la cultura y habitamos espacios en los que se ponen en juego el deseo, la imaginación, las necesidades de comunicar e interactuar con otros, la posibilidad de crear, etc.

Algunos niños y jóvenes encuentran en Internet una suerte de "arenero virtual" en el que experimentan, se comunican y producen según sus necesidades e intereses. Forman y participan en redes en las cuales la transmisión del conocimiento se realiza en forma dinámica, práctica y solidaria, aunque también competitiva. Conforman, intuitivamente, comunidades de práctica reunidas en torno a afanes y temas comunes, participan, colaboran y resuelven problemas juntos. Es muy interesante hacer el ejercicio de conversar con niños y jóvenes que narran sus experiencias en relación a los motivos por los cuales eligen jugar un videojuego y a la vez siguen una *fan fiction* del mismo, definiendo claramente qué tipo de experiencias le brindan unos y otros.

Transitan por Internet y en oportunidades, residen en la red. Devienen *youtubers*, *booktubers*, *influencers*, miembros de *fandoms*. Su preocupación no se centra en las lógicas económicas o de poder que estructuran las plataformas y aplicaciones que utilizan, ni en realizar un análisis crítico e inteligente del entorno en el que se mueven, ni en la veracidad de la información que circula por las redes, ni por su identidad digital, ni por el valor que representan los datos en la red.

Sin embargo, detrás de todo ello hay procesos identitarios, cognitivos y sociales en juego y la educación tiene una oportunidad y una responsabilidad fundamental en la formación de las nuevas generaciones como productoras y usuarios emancipados de la cultura digital (Adell y Castañeda, 2013: 46).

Rasgos de “la normalidad” en educación

En 2017, se hizo popular un video de Julián Garbulsky –un joven que recién egresaba de la escuela secundaria– en el marco de una Charla TEDx Río de la Plata, titulado “Zombies en la escuela”. Allí narra su experiencia escolar atravesada por la dinámica pedagógica anclada en la lógica “pizarrón, carpeta, prueba” y la escisión cotidiana que vivió en la escolaridad secundaria entre “escuela” y “vida real” (Garbulsky, 2017), haciendo una devastadora descripción acerca de cómo la propuesta escolar no pudo integrar la diversidad de deseos, intereses, expresiones que él y sus compañeros tenían que tramitar fuera del ámbito escolar. Consciente de las dificultades que representan los grandes cambios que se vienen proponiendo respecto de la educación, se formula una pregunta tan simple y a la vez tan compleja y potente como “¿Qué hacemos para las chicas y los chicos que están hoy en la escuela?” (Garbulsky, 2017).

Las respuestas que ensaya no son nuevas para muchos educadores. Propone desterrar cuestiones como “estudiar de memoria”, “estudiar para aprobar”, la resolución de manera única y entrenada y en su lugar poner en valor el hecho de experimentar para aprender, aprender a partir de pensar, probar, usar la creatividad, compartir ideas con otros “como pasa en la vida real”, resolver problemas de la vida real, debatir, argumentar y muy especialmente poder elegir algo de lo que se quiere aprender, para también aprender a elegir.

Estos postulados los podemos rastrear fácilmente en una gran cantidad de aportes teóricos provenientes de campos como la psicología cognitiva, la pedagogía y la didáctica, la sociología, la comunicación, los estudios culturales a lo largo de los años y más recientemente desde aquellos que vienen reflexionando acerca de “cómo acompañar cada flexión tecnológica con su correspondiente torsión cognitiva” como señala Piscitelli (2007:23) en el prólogo de Planeta Web 2.0 para indicar, por un lado, que la naturaleza y la dinámica del territorio digital producen efectos en la manera en la cual procesamos la información y por ende en nuestra cognición; y por otro, el sentido y el valor que asumen conceptos como el de interactividad, inteligencia colectiva, sabiduría de multitudes, arquitectura de la participación, respecto de las nuevas herramientas emergentes que propone la cultura digital para la generación, el intercambio, la distribución de conocimiento y la producción de capital social.

Hay muchos acuerdos discursivos al respecto pero no tan visibles en las prácticas. Como expresa Maggio

“no alcanza con actualizar los discursos y abrazar nuevas jergas. Hace falta, en serio, comprender lo que sucede al interior de las instituciones y transformarlo desde adentro imaginando horizontes de solidaridad para garantizar la igualdad de oportunidades en el mundo complejo que vendrá” (2018: 60).

Ahora bien, retomando lo planteado anteriormente, ¿Qué pasaría si nos preguntáramos por qué cerramos las escuelas? ¿Por qué cerramos clubes, plazas, parques, cines, teatros, museos? Después de los argumentos sanitarios, las respuestas podrían ser múltiples y variadas, pero no nos alejaríamos demasiado de los argumentos de Baricco (2020).

En Argentina, luego de decretar el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, que ya lleva varios meses de duración, se propuso dar continuidad a la educación formal obligatoria y no obligatoria,

a través de diversas estrategias. La principal, anclada en la enseñanza y el aprendizaje en forma remota, fue en su mayoría mediada por tecnologías digitales, a fin de concretar la denominada “continuidad pedagógica” que en un principio se estimó para un corto lapso de tiempo y luego se extendió a prácticamente todo el ciclo escolar, comenzando a cobrar relieve los efectos de lo que plantean Mishra y Koehler: “*saber cómo utilizar la tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología*” (2006: 1033).

Esto fue posible porque los dispositivos digitales ya estaban entre nosotros y, aún en las situaciones más desfavorables, ya era un hecho que nuestras experiencias vitales transitan y se mezclan entre el mundo físico y el mundo digital. Sin embargo, en el ámbito escolar esa simultaneidad entre ambos mundos no estaba tan consolidada al momento de cerrar los edificios escolares. Porque, si bien se inhabilitaron de hecho y de un plumazo –por suerte– las viejas discusiones entre nativos e inmigrantes digitales, aún está pendiente el diseño de propuestas pedagógicas solidarias con las nuevas condiciones culturales y sujetos que habitan las escuelas.

Cabe recordar incluso, que no resulta tan lejana la discusión, en nuestro país, acerca de si se debe permitir el ingreso de los celulares a las aulas o no, cuando irónicamente se convirtieron en el dispositivo de rescate más utilizado por alumnos y docentes durante la cuarenta y a la vez que en territorios improvisados de *mobile learning*.

Por su parte, el dispositivo escolar presencial se tuvo que abrir camino hacia otras mediaciones tecnológicas –en el mejor de los casos– a riesgo de perder cantidades inaceptables de estudiantes a los que cada vez más se les hará difícil seguir estudiando, porque la brecha que los dejó afuera no es sólo tecnológica. Para quienes funcionó la “continuidad pedagógica” se configuraron otras reglas de funcionamiento, otro alcance y efectos posibles, desplazando relaciones y sacudiendo equilibrios instituidos que demandaron nuevos acuerdos –tácitos, por cierto– y contratos, en especial, entre las familias, las escuelas y las autoridades educativas para hacer lugar a prácticas de enseñanza y aprendizajes posibles.

Especialistas de todo el mundo se esforzaron en dar un nombre a la modalidad en que estaba transcurriendo la educación, marcando sus principales rasgos y características para definir qué es y qué no es cada una de ellas. Educación virtual, a distancia, en línea, remota de emergencia, etc. Lo concreto es que mudar la educación a instancias no presenciales se configuró globalmente como la respuesta ética, política, social y pedagógica a sabiendas de las dificultades que podría representar diseñar propuestas de enseñanza para el aprendizaje en esas condiciones, más aún cuando la integración de las TIC en los procesos de educación formal presencial contaba con tensiones y diferencias sin resolver.

En este tiempo se abrieron, como nunca antes, espacios de diálogo que han ido evolucionando. Existen experiencias muy valiosas en muchas escuelas y de muchos docentes que hicieron verdaderos “diseños de autor”, que muestran cómo pasaron de la lógica de “meter la presencialidad en la virtualidad” a desarrollar construcciones originales que se corren de la perspectiva de la tecnología como artefacto y herramienta para la entrega o distribución de tareas. Es decir, hacia una concepción en la cual “lo tecnológico” se constituye en territorio para el encuentro, la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y el intercambio.

Durante todo este proceso se ha producido, informalmente, mucho conocimiento an-

clado en las experiencias, cuya sistematización y reflexión en algunos casos ya está ocurriendo y en otros, quizás, tendrá lugar en un futuro. Hoy recuperamos relatos, narraciones y producciones que surgen entre los docentes, producto de acuerdos acerca de qué y cómo enseñar bajo las condiciones disponibles. Sin embargo una “nueva normalidad” educativa necesita mucho más que eso. No se trata sólo de mejorar, sino de construir un nuevo conjunto de acuerdos sobre cómo asumir, compartir y concretar respuestas ante los desafíos y oportunidades de nuestro tiempo.

Mientras tanto, se escucha con frecuencia una frase tan indefinida como seductora como es “la escuela, tal como la conocíamos, ya no será la misma”. Indefinida porque no repone nuevas ideas en su lugar y tampoco informa sobre el grado de alteración que asumirá, ni tampoco define quiénes, cómo y cuándo se diseñará esa nueva escuela. ¿Es que acaso será que se refiere a “lo que quede en pie de la escuela que conocíamos?” Ojalá que no.

Por otra parte, decía, resulta seductora por lo que permite imaginar, sin caer en optimismos ingenuos que desconozcan que grandes crisis y catástrofes anteriores no han sido lo suficientemente recordadas y consideradas para producir “nuevas normalidades”. Una simple pregunta, ¿Habrá lugar para la metáfora “elegir, experimentar, aprender” que expresa Julián Garbulsky como contrapartida de “pizarrón, carpeta, prueba” que remite a la concepción bancaria de la educación que planteaba Freire (2005:79) en su obra *Pedagogía del Oprimido*?

Ocurre que, hoy más que nunca, cerca de retomar la presencialidad escolar cuya gramática se encuentra alterada, la historia de Julián resuena de otro modo, porque urge construir “una nueva normalidad” en la que se pueda recrear el sentido de la experiencia esco-

lar, a la luz de las actuales condiciones sociales y culturales, COVID-19 incluido, probablemente creando respuestas novedosas y genuinas para su pregunta “¿Qué hacemos para las chicas y los chicos que están hoy en la escuela?”. La cuestión no es menor. *“La escuela nos pone en relación con los mundos que dan forma al mundo. Con los mundos que nos permiten comprender el mundo y, en consecuencia, con los saberes que hacen el mundo. La escuela nos da una cierta comprensión del mundo”* (Magro y Pacheco, 2020: 150).

¿Seremos capaces de definir colectivamente qué es aquello que resulta insustituible, innegociable y propio de lo escolar y aquello que ya es insostenible? ¿Qué estaríamos en condiciones de dejar de hacer? ¿Qué nuevas prácticas pedagógicas resultan imprescindibles?

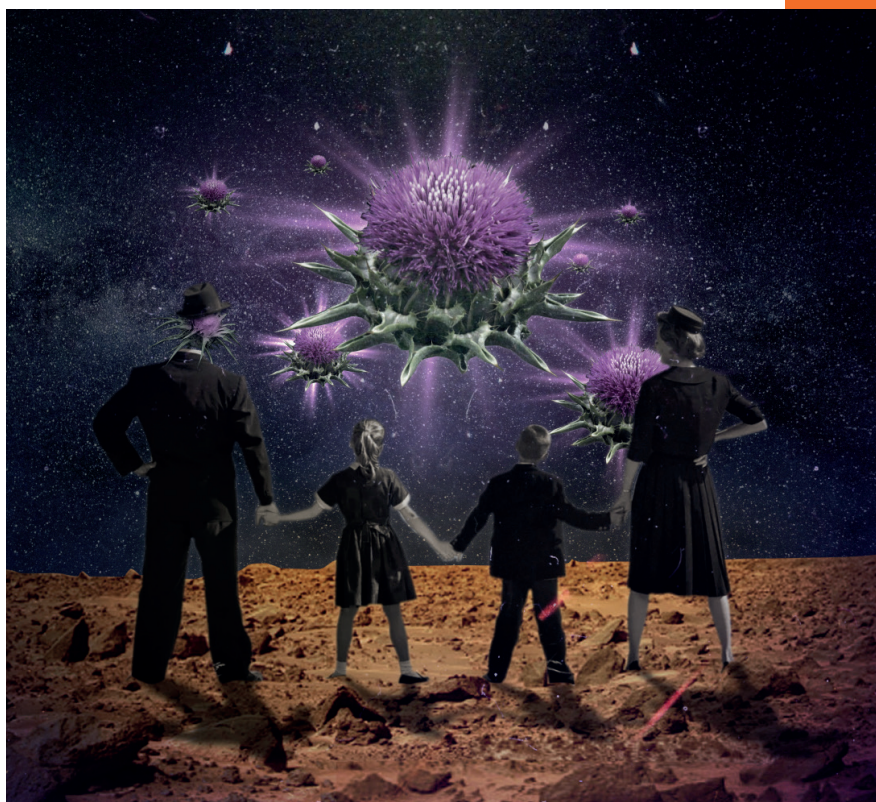


Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: @ismael_kreimer

dibles? En términos de Khun (1971), el desafío pasa porque al final de la pandemia nos encontremos con más conocimiento revolucionario que acumulativo y con la capacidad de avanzar hacia una auténtica “nueva normalidad” que de una vez por todas proponga una educación acorde a las demandas de este siglo. Nuestro futuro depende de ello.

Bibliografía

- Álvarez Revilla, A. y Méndez Singl, R. (1995) “Cultura tecnológica y educación”, en Sancho, J. y Millán, L. (coords.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), pp. 21-36.
- Area, M. y Guarro, A. (2012) “La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente”, *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (Monográfico), pp. 46-74. Disponible en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744> (último acceso 21 de septiembre de 2020).
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Baricco, A. (2020) *Una cierta idea de mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Carrión, J. (2019) “Un nuevo canon cultural en diez objetos”, *The New York Times*, 1 de diciembre. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html> (último acceso 10 de julio de 2020).
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013) *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (2020) *Alessandro Baricco i Jorge Carrión. Humanitat augmentada*. (Video online). Disponible en: <https://youtu.be/7k17QRpRmh0?t=1> (último acceso 21 de septiembre de 2020).
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, FLACSO México.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Garbulsky, J. (2017) *Zombies en la escuela*. (Video online). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY&ab_channel=TEDxTalks (último acceso 22 de marzo de 2021).
- Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, M. (2012) “Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina”, *Revista Campus Virtuales*, 1(1), pp. 51-64. Disponible en: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/19> (último acceso 21 de septiembre de 2020).
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magro, C. y Pacheco, J. (2020) “Conclusiones y recomendaciones”, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 149-161.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006) “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020a) “La cam-

paña “La Nueva Normalidad” de la UNESCO”, UNESCO, 10 de junio. Disponible en: <https://es.unesco.org/campaign/nextnormal> (último acceso 18 de septiembre de 2020).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020b) *La nueva normalidad* (Videoonline). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=fGMSzSumex4&feature=emb_logo (último acceso 18 de septiembre de 2020).
- Piscitelli, A. (2007). “Prólogo” en Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, FLACSO México, pp.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Thomas, H. y Buch, A. (coords.) (2008) *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wilber, K. (1984) *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairos.
- Winner, L. (1980) “Do Artifacts Have Politics?”, *Deadalus*, 109(1), pp. 121-136. Disponible en: <https://www.cc.gatech.edu/~beki/cs4001/Winner.pdf> (último acceso 18 de septiembre de 2020).

Notas

- ¹ Álvarez Revilla, A. y Méndez Singl, R. (1995: 27) señalan que las tecnologías organizativas no son identificables con ningún objeto, no son tangibles y aun así, conllevan efectos sobre los gestos, los movimientos, las habilidades, a partir de las reglas que las mismas establecen.
- ² Para un conocimiento profundo de los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, se sugiere consultar la página web del Ministerio de Educación de la Nación, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>.



María Julia Bertoni es Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador; Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Profesora de Educación Especial, Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial, Argentina; Maestranda en Educación y TIC, Universitat Oberta de Catalunya, España. E-mail: maria.bertoni@bue.edu.ar