

**La escuela trastrocada en
tiempos disruptivos**

**The school upset in disruptive
times**

Carla Brambilla

Universidad Nacional de Rosario - Argentina
carla.brambilla@unr.edu.ar

doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.500

RESUMEN

Las transformaciones operadas en los sistemas educativos a partir de las medidas sanitarias tendientes a la prevención de la covid 19 han puesto en evidencia rasgos de la forma escolar que ya evidenciaba tensiones en los procesos socioculturales propios de la postmodernidad. La crisis de la escuela se profundiza y se instalan otros tiempos, espacios que cobran relevancia en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Los hogares de alumnos y docentes se convierten en aulas y los dispositivos tecnológicos en herramientas esenciales para mantener la comunicación y el vínculo pedagógico. Los principios que sustentan aquella forma queda sometida a prueba y busca reconfiguraciones tendientes a sostener su eficacia.

Palabras clave: tiempo; espacio y conocimiento; escuela y pandemia

Cómo citar este artículo:

APA:

Brambilla, C., (2021). Título. 593 Digital Publisher CEIT, 6(2-1), 63-75. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.500>

Descargar para Mendeley y Zotero

ABSTRACT

Transformations in education systems due to health measures related to the prevention of covid 19 underlined certain characteristics of the school shape that had already showed tensions in the sociocultural processes typical of postmodernity. School crisis is deepening and different institutional times, spaces and actors are becoming relevant in the teaching-learning process. Students' and teachers' homes have turned into the new classrooms, and technology devices have become the essential tools to maintain educational communication and relationship. The principles that supported the old shape are being reviewed and new configurations are being investigated in order to keep their effectiveness.

Key words: time; space and knowledge; school and pandemic

Introducción

Este artículo presenta una revisión de los conceptos teóricos *conocimientos*, *espacio* y *tiempo* en la escuela, en relación con las transformaciones operadas en el campo, en el contexto derivado de la emergencia sanitaria provocada a partir de la pandemia.

Nos proponemos intervenir en los debates que procuran elucidar las circunstancias que las escuelas afrontan a partir de las reconfiguraciones que han debido realizarse para continuar la labor educativa en el marco de las medidas sanitarias.

Las formas escolares relativas a tiempo, espacio y conocimiento parecen insistir aún en los nuevos contextos sociales; sin embargo, resulta necesaria su revisión.

Desarrollo

Nuevo contexto ¿nuevas formas escolares?

Cuando las contingencias emergen disruptivamente en la vida social, las instituciones se conmueven, se trastocan sus formas, los equilibrios internos, el posicionamiento de los actores, las regulaciones y los objetivos colectivos y singulares deben ser revisados. Nuevas prioridades, nuevos procesos de reconstitución identitaria, nuevas subjetividades obligan a rediseñar estrategias, tácticas y técnicas.

La pandemia ocasionada por el virus Sars CoV-2, llevó a la disposición de medidas sanitarias que -entre otras- establecieron el distanciamiento social y la suspensión de actividades que implicaran reuniones de personas. Fue así que se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos. Esta circunstancia, implicó un rediseño de las estrategias institucionales para continuar con la labor educativa apelando a otros medios que, en algún sentido, pudieran morigerar los efectos de esa suspensión. En consecuencia, las formas escolares -entre ellas, las relativas al espacio, al tiempo y a la gestión del conocimiento- se vieron alteradas y reconfiguradas. Esta irrupción de la crisis sanitaria aceleró un proceso sobre el que se venía teorizando desde hace varias décadas. El futuro

llegó, de un golpe, sin sutilezas. Y la escuela tembló.

Para subsanar la crisis, se pensaron y gestionaron políticas sociales y educativas para avanzar en el acceso a la red en las escuelas y en los hogares; se distribuyeron soportes tecnológicos a los alumnos para acortar la brecha de distanciamiento, entre los que tenían acceso a computadoras y a internet y los que no tenían. Si bien estas políticas se plantearon antes de 2020, debieron -ahora- ampliarse y profundizarse. También hubo resistencias a la incorporación o la apertura a nuevos modos de incrementar la conectividad para asegurar otra forma de acceso a los conocimientos.

El distanciamiento social desbarata la planificación pedagógica e institucional, de las actividades, del contenido a desarrollar, como también se desestabilizan las escuelas en tanto espacio de contención y de transmisión del conocimiento y del saber. Los docentes continuaron con su labor y los alumnos debieron aprender; apenas en un fin de semana el cuerpo docente y la gestión institucional rediseñaron estrategias para hacer llegar a sus alumnos el material y el acompañamiento pedagógico singular y grupal correspondiente.

Entre las diversas ponderaciones que se hicieron se debió conocer cuántos alumnos contaban con conexión a internet y con qué tipo de dispositivos de soporte para poder establecer el vínculo. Luego, organizar el modo de presentar y brindar la información o de realizar las clases, la elección de las plataformas desde las cuales se desplegaría la comunicación, su frecuencia, cómo hacer llegar los contenidos y las consignas de trabajo, cómo supervisar el trabajo de los alumnos.

Las formas escolares se tensaron en el nuevo contexto; ellas son la expresión de la cultura institucional que procuran realizar los principios que sostienen a la escuela. Su formación y consolidación es producto de un largo proceso que fue integrando gestos, instituyendo identidades, formulando marcas inequívocas del mandato instituyente. “La categoría teórica

«forma escolar» no es ni una cosa, ni una idea: es una unidad que no es de la intención consciente.” (Vincent, 2001; p. 2).

Los procesos culturales, las relaciones sociales, los mandatos, los procesos históricos, los desarrollos tecnológicos y los dispositivos que se instalan en la sociedad, producen y regulan la forma escolar. La escuela, es un dispositivo que nace en la modernidad, y estructura formas de comportamiento, de socialización, de ocupación de espacios y tiempos. Por eso, esta forma hace clivaje en rasgos del imaginario social. Siguiendo lo que plantea Vincent (ibid.), esta forma se instaura mediante luchas y procesos políticos propios de una época, modificando los modos de socialización. La exploración de las significaciones que la educación le asigna al conocimiento, al tiempo y al espacio, posibilita la comprensión de lo humano y las subjetividades que aquella instituye.

En un principio, lo primordial fue establecer y sostener los lazos docente-alumno y alumno-alumno. Se tejieron, entonces, complejas redes para que la escuela, los docentes y los alumnos pudieran sostener el vínculo pedagógico. En líneas generales, se priorizó casi en forma excluyente el vínculo docente-alumno y se minusvaloraron los vínculos horizontales. Hubo presencias y también ausencias, vacíos, hiatos, a veces imperceptibles pero siempre con eficacia simbólica. Las reuniones virtuales del grupo-clase presentaron nuevos desafíos a unos y a otros. La dialogicidad se configura de un modo bien diverso de la modalidad presencial; así se instaló un espacio de aprendizaje, de reaprendizaje, con bien diversos resultados.

La escuela ya estaba en crisis desde hacía varias décadas. Hoy, a aquella crisis se le agrega la introducción masiva de nuevos lenguajes a través de las TIC. Se podría decir que estos nuevos modos de acceso al conocimiento venían abriéndose paso, no sin conflictos, lentamente, con una morosidad quizás demasiado lenta en el espacio escolar aunque vertiginosamente en la cultura joven e infantil. Este desfase se puso en evidencia de un modo casi brutal cuando la escuela debió echar mano a ellas para sortear

las limitaciones que impuso el distanciamiento social y el encierro de los actores. Uno de los rasgos relativamente frecuentes en los procesos de avance tecnológico es la retrogradación de los usuarios a los viejos formatos. Se verifica, en esos casos, un predominio asimilativo, para decirlo en los términos de Piaget. Las TIC sí se utilizaron y se utilizan en el nuevo contexto, pero -en muchos casos- con el formato del viejo pizarrón, sin hipervínculos, sin un lenguaje idiográfico y con propuestas poco intuitivas, desprovistas de imágenes, de movimiento, sin la estética que es propia de los nuevos modos de decir. Se posiciona a los alumnos ante estímulos que tuvieron eficacia en otros modos comunicacionales porque la escuela aún no se apropió de los nuevos lenguajes. Las generaciones Z, Z virtual y T pueden operar dispositivos de comunicaciones electrónicas con bastante autonomía y resultados plausibles valiéndose de la intuición porque el software con el que intervienen está diseñado para ello; y pueden hacerlo sin leer de manera tradicional, valiéndose sólo de imágenes. Este fenómeno de asimilación de lo nuevo a lo viejo, implica una suerte de aplanamiento que desdibuja los matices, los relieves que ofrecen los nuevos lenguajes.

Las TIC, en muchos casos, llegan a niños y adolescentes por fuera de la escuela, antes que ella y, con una lógica intuitiva, hacen posible la operación de las mismas en niveles relativamente eficaces merced a su diseño. Claro que el modo en que los conocimientos se presentan en la red se parece más a la torre de Babel que al edificio ordenado del currículum escolar.

El tiempo se vio modificado, tanto en el hogar como en las instituciones. Padres, madres e hijos se encontraron las veinticuatro horas juntos, todos los días de la semana. Seguramente, muchos acuerdos y negociaciones se debieron hacer para disponer de un espacio de la casa, de una computadora o un celular, para saber qué día y a qué hora se debían conectar y estar presentes en las clases, cuando llegaba el material. La casa pasó a ocupar el lugar del aula, tanto para los docentes como para los alumnos, se buscó el rincón mejor acomodado, que tenga más luz para

ser iluminados por el resplandor de la escuela que ahora se asoma en una pantalla.

La sincronía del tiempo escolar se desdibuja y la organización de los momentos en que habrán de abocarse a la tarea queda, ahora, a cargo de los alumnos y sus familias. Los docentes distribuyen el tiempo que dedican a la preparación de material didáctico y el contacto virtual con sus alumnos conforme a patrones diferentes a los habituales que establecía el ritmo escolar. Esos desfases se transforman en una cierta atemporalidad. “La atemporalidad, reflejada en el ámbito psicológico como angustia e inquietud. La creciente discontinuidad, la atomización del tiempo, destruye la experiencia de la continuidad. El mundo se queda “sin tiempo” (unzeitig)”. (Han, 2019; p. 21). En no pocos casos, se desplazan los ritmos del día y la noche, de días hábiles y feriados. Aún cuando las consignas suelen incluir ciertos plazos para las entregas, el tiempo se hace más laxo.

La escuela y la familia se dislocan en el contexto de los efectos socioculturales de la pandemia y, como en una suerte de cinta de Möbius, la interioridad y la exterioridad de una y de otra se entrelazan. Ya el docente no ocupa el lugar protagónico que tenía en la perspectiva tradicional, también el alumno queda enmascarado detrás de los telones, y aparece una tercera figura en el escenario, los padres. Ellos se presentan, ahora en la escena, como una suerte de cameo; ahora están allí. La familia ingresa a la escuela porque ahora la escuela está en el domo “domiciliarización de la escuela” (Dussel I, 2020; p. 338), el aula es la mesa de la cocina o de la sala. Papá, mamá, algún hermano mayor, otro familiar, ocupan algo del lugar docente. La intermediación docente entre alumno y conocimiento queda a cargo ya no sólo del docente. Se complejiza el lugar del facilitador entre la representación del mundo y el aprendiente: se redibuja el triángulo herbartiano.

El pedagogo italiano Francesco Tonucci, en diversas entrevistas que dio consultado en su rol, sugirió que ante el confinamiento obligatorio, los docentes tomarán las tareas domésticas como problemáticas a ser trabajadas con los estudiantes; entonces, mediante la preparación

de una comida, la receta es una herramienta para mostrar el funcionamiento de la química, de la física, la matemática, propone “convertir la casa en un objeto de estudio” (Tonucci, 2020; p. 22).

El conocimiento escolar, su organización y presentación a través de los diversos soportes materiales y simbólicos que se disponen para ello enraiza en diferentes concepciones teóricas. La pedagogía tradicional instaló la lógica de la ciencia como modelo de la organización de los conocimientos.

La escuela procura acercar al alumno al mundo, o traer el mundo al aula; en el devenir histórico de la educación escolar este ha sido y es un punto que reviste el mayor interés. Marc-Antoine Jullien contrasta la visión de Comenius con la de Pestalozzi cuando dice

Empléase para la instrucción, según el sistema (de Pestalozzi), la naturaleza misma y los objetos efectivos, en vez de sus figuras, cual las empleaba Comenius en sus obras elementales, para hacer aquellos objetos visibles y sensibles a los niños. El método de Comenius, que consiste en ofrecer los dibujos ó las representaciones de las cosas que quieren darse a conocer, es también diferente al de Pestalozzi, que consiste en presentar las cosas mismas, teniendo en poco la simple imagen, que difiere del objeto por ella representado, como la sombra difiere de la realidad. (Jullien, 1848; p. 131).

Uno de los cambios que se introducen en la perspectiva pestalozziana -y también por parte de Rousseau- es la relación entre el objeto y su representación. Ellos abren la escuela al mundo, advierten sobre la importancia de traer la cosa al aula y, con ello, se abre el camino que conduciría -más tarde- a la escuela activa. Froëbel, Montessori, Dewey serán tributarios de esta corriente del pensamiento educativo y de las transformaciones que el siglo XX, ya en sus primeras décadas, propone un modo nuevo de pensar la relación alumno-conocimiento. La escuela activa advirtió la necesidad de apoyar el tránsito escolar por la vía del descubrimiento. La lógica de los problemas es exactamente inverso: va de lo concreto a lo abstracto, de lo complejo

a lo simple, de lo particular a lo general, de la práctica a la teoría. Precisamente, Tonucci plantea que el niño está allí, en el mundo y propone que la escuela haga pie allí, contribuyendo a desentrañar las legalidades de lo que es presente en la vida cotidiana.

Las circunstancias derivadas de la pandemia hacen que los niños y jóvenes transcurran sus aprendizajes al interior del hogar, hogares que -por cierto- no están diseñados para una actividad sostenida y sistemática de aprendizajes escolares. El proceso de vinculación de los aprendientes con los conocimientos ya no siguen ni la organización, ni la secuencia ni las formas que tradicionalmente ha establecido la escuela para presentarlos. Tampoco es ahora el docente quien opera la mediación; en todo caso, es su mensaje, la consigna para que otros mediadores se ocupen de acompañarlos en ese tránsito.

En este sentido, bien vale la propuesta de Tonucci para atender ese interés que los niños y jóvenes aplican a los contenidos caóticos de la red para construir con ellos criterios de selección, búsqueda y validación.

El procesamiento que la escuela hace de los contenidos del currículum en poco se parecen a las lógicas que habitan las TIC y, especialmente, la World Wide Web. Allí encontramos una tensión que debería ser objeto de análisis a la hora de revisar los conocimientos escolares. Las características del texto digital pone en jaque al texto analógico; su articulación es uno de los principales desafíos que la escuela ya debía abordar antes de la emergencia y, en el actual contexto, se ha convertido en uno de los principales puntos de atención.

La educación -en tanto práctica social- es “un proceso de socialización mediante conocimientos legitimados públicamente”, (Cullen, 1996; p. 35). En virtud de esa legitimación, instituye esos conocimientos con estatus de verdad y, en tanto tales, dispuestos para ser enseñados. Este proceso se transforma en el nodo de las políticas públicas presuponiendo el consenso de la sociedad civil. El conocimiento es el vehículo mediante el cual se construyen lazos sociales, se crea identidad,

se configura el grupo, la comunidad.

El currículum escolar es el dispositivo de poder que selecciona, concentra y distribuye una porción significativa (significaciones que implican un posicionamiento ideológico, político, ético y epistemológico) del universo de los conocimientos disponibles y opera sobre ellos legitimándolos para instalar el proceso de socialización de las nuevas generaciones. Pero también es una “dispersa y, a la vez, trabada organización social” (Schubert, 1986; p. 119). En él, la organización de los conocimientos seleccionados y ordenados conforme a las pautas culturales de la escuela guardan cierta similitud con la organización que establece el campo del saber; la taxonomía de la ciencia coincide -aunque no vis a vis- con la del currículum. Ella participa en la configuración de otras formas escolares de gran significación, como es el caso de los espacios. Los laboratorios, el aula de música, el gimnasio o el patio, el taller de carpintería, de herrería o de manualidades, la biblioteca, el aula de informática, la mapoteca se transforman en la expresión fáctica de aquella organización de los conocimientos que plantea el currículum. Los espacios se modulan en función de los recursos disponibles; en consecuencia, lo que en una escuela es una sala especial, en otra es un armario o un rincón.

Traer la escuela a la casa resulta en un complejo proceso adaptativo para las familias y, especialmente, para los propios niños y adolescentes.

Ramos Torre (2008) propone una revisión del concepto tiempo en el campo de la sociología, que bien aplica para pensarlo en la educación; a partir de su análisis, presenta tres modos de concebir esta noción: el tiempo como recurso, el tiempo como escenario y el tiempo como horizonte.

Lo vivo, condenado a morir a la vez que, a restablecerse, transforma -en el caso de lo humano- un tránsito ante el cual el hombre se pregunta sobre su sentido. En ese devenir, la humanidad revive cotidianamente el infatigable camino que hace posible la vida... “La misma

lucha hacia las cumbres basta para llenar un corazón de hombre. Hay que imaginarse un Sísifo feliz” (Camus, 1985; p. 4). La noción de tiempo se plantea, desde esta perspectiva, como horizonte; un horizonte incierto que contiene dos certezas: la muerte, la finitud del sujeto singular, y la permanencia, la eternidad como sustancia, como espíritu o como memoria colectiva. Es en este punto en el que la socialización de las nuevas generaciones propone un giro, una doble hélice: con lo ya vivido y con el porvenir.

La educación propone siempre, un horizonte y lo define en términos de metas, de logros y de objetivos. Las políticas se ocuparán, entonces de “rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de una cultura teniendo en cuenta las principales tensiones que caracterizan al campo cultural contemporáneo” (Tenti Fanfani, 2020; p. 75).

La educación formal con su consecuente organización escolar distribuye el tiempo diacrónico en tiempos parciales, en etapas, estadios, niveles. Se segmenta el tiempo en períodos por niveles, por grados, por años. Así, se establece el tiempo que dura una clase, el tiempo del recreo, el tiempo que se le asigna a una disciplina, los tiempos curriculares, el tiempo cronológico. Este tiempo diacrónico se despliega en simultaneidad con el tiempo sincrónico. Las etapas son las marcas sincrónicas en el tiempo diacrónico. La educación está atravesada por el tiempo sincrónico, lo cual se evidencia en las categorías de cohorte, generación, etapas y gradualidad. La gradualidad regula la sincronía en el marco de la diacronía; “tiempo y espacio son construcciones culturales que forman parte de las tradiciones corporativas que regulan los modos de relación de los actores que intervienen en un determinado ámbito.” (Escolano, 2000; p. 20).

Pensar el tiempo como escenario se enlaza con una visión que, según Clifford Geertz puede reconocer un punto de emergencia en la obra de Víctor Turner, para quien los dramas sociales ocurren en «todos los niveles de la organización, del estado a la familia». Y abunda Geertz, “esos dramas se originan en situaciones de

conflicto (...) y proceden hasta su desenlace a través de conductas públicamente ejecutadas y convencionales” (Geertz, 2009; p. 168). Ramos Torre vuelve sobre esta idea para pensar el tiempo. Afirma que “el tiempo es un escenario externo en el que las cosas están. Discursos sociales del tiempo situados; un escenario casi al modo de las agustinianas cavernas de la memoria (Agustín, 1984; p. 17) en las que es posible encajar, ordenar, dejar disponible y a la mano toda la experiencia, sea la que sea; un escenario que es dinámico y se desenvuelve siguiendo su propio ritmo y al que hay que adaptarse porque no es posible apropiárselo (no es de nadie, es de todos)” (Ramos Torre, 2005; p. 9). Las duraciones, los ritmos, las pausas, las intervenciones construyen un modo de ser, aunque, en rigor, se trata de un modo de estar-en-la-escuela.

Múltiples escenas se diseñan, se ejecutan, se evalúan siguiendo los patrones acuñados, instituidos e instituyentes. Cada una de esas escenas establece pautas temporales, cadencias que incluyen acentos y silencios, compases, armonías. Sobre esas formas escolares se construyen modos habituales y rituales. El proceso de subjetivación se garantiza, fundamentalmente, a través de esas formas que acuñan y dejan trazos en los cuerpos y en las almas. Ese tiempo–escenario es el marco en el que se despliega la dialogicidad inherente al vínculo educativo.

El tiempo, en tanto recurso, es aquel tiempo del que se necesita o del cual se dispone para la actividad o la acción que se espera desarrollar. El tiempo es un recurso de la tarea docente cuando planifica el contenido curricular que desarrollará durante el año escolar. El tiempo se adecua a quienes va dirigido el contenido; entonces, se pregunta qué tiempo dispone para transmitirlo y cuánto tiempo dedicará a cada tema. Aparece la relevancia y la discriminación de los contenidos en relación con el tiempo que se dispone. Los objetivos de logro se evalúan con relación al tiempo. Año lectivo, jornada escolar, módulo horario, calendario, tiempo de recreo, efemérides, trimestre, bimestre, cuatrimestre, semestre, turno, contraturno, jornada extendida, ritmo, ritmo de aprendizaje, son recursos que la

educación utiliza y regula. También el tiempo como recurso se formaliza, se fija, se sacraliza. También desde esta perspectiva, el tiempo adquiere una función subjetivante. Se define a los sujetos–alumnos, por ejemplo, si se encuentran o no incluidos en el grupo de pertenencia en virtud de su tiempo cronológico. La sobreedad, i.e., es una categoría que aplica para denominar a quienes están desfasados respecto del grado en el que -se supone- debería estar. Uno de los rasgos que suele evaluarse en el desempeño docente durante un concurso, en la universidad, es la capacidad del aspirante para regular el desarrollo de la clase en el tiempo asignado para su exposición. El ritmo, la duración de la hora escolar queda matizada en el cuerpo de tal modo que el docente y los alumnos advierten, en su reloj biológico, si se ha cumplido el plazo según la “hora de clase” sea de cuarenta y cinco, cincuenta u ochenta minutos.

Pero los tiempos, en el contexto emergente, se vieron también trastrocados. El ritmo escolar de cinco días a la semana, de cuatro a cinco horas diarias con sus intervalos cambió por un tiempo gestionado y negociado al interior del hogar. Cada familia organizó, más o menos, mejor o peor, el tiempo de *trabajo escolar* de niños y adolescentes.

La definición de los espacios se expresa, particularmente, en la proyección de los edificios escolares cargados de simbología que establecen los bordes imaginarios, membranas más o menos permeables entre escuela y sociedad. Lo interior y lo exterior diseñan topologías que se enlazan dinámicamente. También, al interior del edificio escolar se instalan espacios que son definidos por membranas que regulan los accesos y los límites.

Las diversas corrientes teóricas inspiraron, en cada época, visiones y políticas, lenguajes, prácticas, roles, estilos vinculares, estéticas, entre otros rasgos que van quedando registrados como huellas que se intersecan con mayor o menor armonía. Todo ello se expresa en los espacios y sus regulaciones, según cuáles sean los rasgos de la cultura escolar general de la institución escolar y la cultura singular de cada establecimiento.

Las formas escolares relativas a los conocimientos, el tiempo y el espacio son el producto de la intersección y solapamiento de los rasgos propios de las diversas perspectivas teóricas y las consecuentes políticas que fueron configurando los sistemas educativos. Su deconstrucción permite advertir esos rastros para comprender sus significaciones originales y actuales.

La incertidumbre encarnó, en este tiempo, en las sociedades, en las instituciones, en los lazos, en la educación, en el estado, en el sistema económico, en las geografías; en definitiva, en los modos de habitar el mundo. El otro, amigo, familiar, conocido, maestro, docentes, político, líder, es ahora un posible peligro para mí y para mi entorno.

Emergen distintas posiciones con relación al virus, y la amenaza: la posición spenceriana -que sobreviva el más fuerte, el más hábil- la inmunidad de rebaño o la otra posición que hace referencia al cuidado de sí y al cuidado del otro, aunque implique lesionar la economía o las prácticas sociales. De esto se trata la lógica del barbijo: puedo contagiar al otro, para evitarlo uso el barbijo, para cuidar al otro; para ello, necesito la reciprocidad: que el otro también me cuide.

La concepción de progreso que sostenía y predicaba la modernidad, se derrumba frente a la cosmovisión de incertidumbre, y a la certeza, ahora, incierta, del aislamiento, de la soledad, de la individualidad. Lo que se creía consolidado, establecido, enraizado, se derrumbó frente a una situación de desasosiego global.

La escuela, en tanto dispositivo de poder e instituyente del saber, se desarticuló. Muestra su inflexibilidad, en tanto sostén y continuidad de conocimiento en un mundo tecnológico e hipercomunicado. ¿Cómo hacer que la educación se adapte a una nueva perspectiva de apropiación del conocimiento? ¿Cómo captar la atención de los niños y niñas que desarrollan su percepción y atención de forma múltiple? ¿Será posible que docentes y niños compartan el mismo código comunicacional? ¿Qué conocimientos son significativos en las nuevas generaciones?

En tanto, humanos, somos constructores de representaciones de los modos de producción y de lazos sociales. Entonces, ¿qué representaciones del otro se construyen en los nuevos entramados de significación? ¿Qué lógicas operan en el sujeto del aprendizaje? ¿Qué saberes trae consigo y cuál su andamiaje? ¿Qué tiempo se maneja hoy? El tiempo del aprendizaje, ¿es igual al de antaño? ¿Los contenidos curriculares son de interés y significativos para los sujetos que se mueven en un mundo y lógica virtual? ¿Qué comparten de común la virtualidad y la realidad? ¿Qué preguntas abren la virtualidad a los sujetos, en sus diversos modos *survival*, y modo creativo (significa un paso más, puedes volar, buscar elementos)? ¿Cómo enhebrar estos saberes que aportan la virtualidad a los sujetos con la realidad? Para este proceso se necesita de un tutor, de un andamiaje o un puente que pueda en el trayecto pedagógico despertar el deseo de aprender.

Los saberes y los conocimientos adquiridos y transmitidos, de generación en generación, se desdibujan. Hoy, se muestran irrelevantes frente a nuevas generaciones que tienen un dominio del conocimiento a través de otros medios y con nuevos lenguajes.

Todas estas preguntas ya estaban anidadas en el proceso de caída de la escuela, en las perspectivas que se planteaban en los años 70, en las teorías crítico-reproductivistas que desnudaban una escuela ritualista, burocratizada; una escuela que no respondía a la demanda social. Hoy, la pandemia estalló esa crítica; dio vuelta a la escuela como un guante. Se abrieron esas visiones y emergen en el discurso social, acelerando los tiempos, interpelando a los actores, al estado, y a la misma escuela, a los docentes, a las familias. Ya no son las teorías las que advierten el estado de situación de una escuela que se desmorona. La pandemia hizo que los ciudadanos sepamos qué tenemos al frente, cuáles son los desafíos, en qué contextos, con qué recursos y qué situaciones tienen en sus vidas. La pregunta que surge es ¿podremos tener la misma escuela? ¿Podemos seguir siendo los mismos maestros? La respuesta indefectible es *ya no*. La transformación, la mutación está en proceso.

García Pérez señala que es urgente que la educación haga un esfuerzo por superar el desajuste que se percibe cada día en la escuela: los educadores, amparándonos en una cultura académica que consideramos superior, ponemos el énfasis en el conocimiento que tenemos que transmitir, mientras que los alumnos, inmersos en otra cultura, piensan en términos de las actividades que tienen que realizar. Poner a dialogar estas dos visiones es un reto que habría que asumir desde un proyecto educativo crítico. En todo caso, ese desajuste, al fin y al cabo, puede ser considerado como el reflejo de otras contradicciones que también se dan en la propia sociedad, sin que tengamos por qué considerar que, por ello, la escuela está más en crisis que en otros momentos. (García Pérez, 2015; p. 58-59)

El autor se pregunta acerca de la transferibilidad del conocimiento escolar a contextos no escolares o, en relación con ello, si los conocimientos que la escuela propone tienen eficacia en otros ámbitos. El tema está en relación con la pertinencia y la relevancia de los conocimientos, además de su transferibilidad.

Esta contradicción es altamente relevante para pensar los fundamentos y la vigencia de la educación no formal que, al ofrecer una gran diversidad de propuestas facilita la libre elección del recorrido que cada uno desea o busca. La educación no formal, de este modo, gana en diversidad lo que eventualmente ha perdido en sistematicidad.

El aprendizaje basado en problemas, derivado a su vez del método de enseñanza por proyectos, que deviene del método de de instrucción de casos, creado por Christopher Columbus Langdell, en 1870, desafía al currículum tradicional siguiendo la lógica de los problemas. Langdell -quien fue decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard- anticipa el pragmatismo que luego retoma Dewey. En la introducción a “El método de proyectos en las escuelas rurales”, Fernando Sainz advierte que cuando pensamos en la inmensa cantidad de literatura pedagógica que se ha producido en este cuarto de siglo propugnando la necesidad de vitalizar la escuela, de socializarla, de organizarla como una

comunidad de trabajadores, de convertirla en un reflejo de vida, de hacerla atrayente; cuando consideramos la exaltación de la personalidad del alumno, su derecho a la libertad, a tener intereses en su trabajo, a la acción; cuando recordamos la serie de escuelas nuevas que se abren, con una organización y un programa renovados, se nos ocurre preguntar: ¿Qué llega de todo esto a nuestras escuelas actuales, y, sobre todo, que llega a la escuela rural? (Sainz, 1963; p. 7).

Mientras que en “El método de proyectos en las escuelas urbanas”, Margarita Comas dice “...el método de proyectos no es uno más; en este país se sabe de él ya hace tiempo por un libro que publicó Luzuriaga, y otros que han precedido a éste, en Revista de Pedagogía.” (Comas, 1963; p. 7).

En la educación no formal, en la mayoría de los casos, el proceso de aprendizaje se da con el nombre de talleres, o experiencias, permitiendo este dispositivo una práctica que precede o se da en forma simultánea a la explicación teórica del contenido. Este modo de presentación del conocimiento permite una participación activa del sujeto, generando el debate y exponiendo los diferentes puntos de vista en la escena del aprendizaje por parte de todos los actores. El proceso de aprendizaje tiene la particularidad de ser colaborativo, permitiendo la discusión de las ideas y la apertura a nuevas perspectivas o modos de ver el contenido. El contexto social, la cultura y el modo de vinculación intergeneracional, condicionan en algún sentido la construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje heterogéneas. Los conocimientos habitan tiempos y espacios, adquieren una mayor o menor especificidad y relevancia. Se establecen, como hemos señalado más arriba, “membranas” espacio-temporales al interior de las cuales se despliegan, se exhiben, se enseñan aquellos conocimientos.

Cada uno de los escaques del currículum son ocupados por porciones de conocimientos que son, a su vez, fragmentos de otras porciones mayores. El currículum, entonces, procura establecer ciertas correlaciones entre ellos con la ilusión de que la agregación adquiera cierta imagen de

conjunto, cierta sistematicidad. Tal operación se presenta como categorías que pretenden ligar aquellas parcialidades; articulación horizontal o vertical, correlatividad son expresiones que hacen referencia a ese esfuerzo. Ello se refleja, a su vez, en la organización temporal que se le asigna a cada una de las porciones, lo cual incide en comportamientos institucionales e instituyentes referidos a los actores; por ejemplo, a la contratación laboral docente, a las trayectorias de los alumnos, entre otros rasgos propios de la administración.

Claro está que la forma escolar, para el objeto de este artículo, las formas escolares relativas a tiempo, espacio y conocimiento, están allí; no parecen ser negociables, el docente y el alumno deben adaptarse a ellas.

Los tiempos de los actores institucionales son marcados desde la cultura y la administración escolares, más allá de sus intereses y apetitos. *Yo quería jugar, no dar examen / darlo otro día, sí, por la mañana...*. Los tiempos de aprendizaje, las más de las veces, no coinciden con los tiempos de la enseñanza. El acople de ambas dimensiones resulta en un esfuerzo por parte de los alumnos que deben modular sus intereses con las ofertas estructuradas por el currículum y la organización. Han habido experiencias que procuraban armonizar los tiempos y los intereses de los alumnos con los de la escuela; ejemplo de ello, son la reforma Montessori y el plan Dalton creado por Helen Parkhurst, por mencionar sólo las más conocidas y, quizás, las primigenias. Sin embargo, debe admitirse que la gran mayoría de las reformas han sido absorbidas y disueltas en las estructuras tradicionales y, en el mejor de los casos, subsisten algunos restos aislados y fragmentados.

Las circunstancias derivadas de la pandemia constituyen un escenario que nos lleva a revisar las econfiguraciones de las categorías tiempo, espacio y conocimiento, no sólo para sortear la coyuntura sino -fundamentalmente- para profundizar una reestructuración profunda de la escuela toda.

1 Fragmento de Un aplazado, de Baldomero Fernández Moreno.

¿Qué cultura se le muestra al alumno? ¿Qué recorte de saberes se consideran significativos y se realizan en la educación? En la virtualidad ya no se sostiene el mismo recorte o se recorta más aún. Las piezas de dos puzzles diferentes se han mezclado, la escena que se construye ya no es ni la de la escuela ni la de la familia, es otra. La interacción docente-alumno en la virtualidad se ve mediatizada por pantallas que requieren de otro tipo diferente de atención, las preguntas que pueden emerger en un acto educativo presencial, se ven modificadas por un sinfín de posibilidades tanto de formas que obstaculizan o facilitan dicha interacción; lo uno y lo otro está sujeto a las singularidades de los agentes en dicho acto educativo. Freire afirma que para el pensar ingenuo lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vista a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, «la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio» (Freire, 2008; p. 104).

La realidad se transformó en todos los aspectos de la vida, la pregunta es ¿cómo se vio afectado el contenido del currículum? ¿Qué tiempo dedicaron los alumnos a sus actividades escolares?, ¿qué espacios encontraron en sus hogares, para comunicarse? La casa se volvió aula, el aula como ese espacio de comunicación e interacción entre docente y alumnos se hizo público ante la mirada de otros actores que se mantenían si se quiere decir ausentes, o semi ausentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, los padres. Muchos docentes manifestaron sentirse observados, y realmente los padres accedieron a tener dimensión del espacio, de contenido y del tiempo de sus hijos.

La globalización, el mercado financiero, los billetes electrónicos, los nuevos modos de producción de servicios, los datos como nuevo lenguaje de análisis de los acontecimientos ya sean sociales, políticos, subjetivos o culturales; en fin, los grandes avances y transformaciones tecnológicas que vienen teniendo un desarrollo de crecimiento exponencial en este siglo, son

contenidos que se encuentran muy lejos de los programas educativos, de las escuelas y de los docentes. *Y la nave va...* la escuela sigue alejándose de aquello por lo que se la había llamado. Ya en los setenta, Iván Illich advertía “la industria ha rodeado a la gente de artefactos hechos de manera que sólo a los especialistas les está permitido entender su mecanismo interno” (Illich, 1978, p. 93). Las cosas se transforman en instrumentos educativos y pierde, ante esta connotación, el atractivo para los alumnos.

La historia (pasada y futura) se escribe en presente continuo; dice Han, “el motor dialéctico surge de la tensión temporal entre un ya y un todavía no, entre lo acontecido y lo futuro” (Han, 2019; p. 20). Esta parece ser la situación que atraviesa la educación, en general, y la escuela, en particular, un todavía no, pero un futuro que se presentifica de manera repentina, de forma inesperada y que nos abre a pensar en una nueva dialogicidad, que nos habilite a un pensamiento crítico, a otros modos de presentar los contenidos, a preguntarnos cuáles son los saberes que realmente cobran significado en este tiempo, en esta cultura, en nuestros niños y adolescentes.

Como lo expresa Morin (1999; p. 58-59) en *El camino de la esperanza*.

Nuestro sistema planetario está condenado a morir o a transformarse. Esta transformación sólo puede producirse tras llevar a término múltiples procesos reformadores y transformadores, que se fusionarían, al igual que confluyen los afluentes, para formar un río caudaloso. Sólo entonces nuestra época de cambios supondría el prelude de un verdadero cambio de niños y jóvenes. Es preciso proponer una conversión que recoja sus saberes, especialmente sus estilos y sus destrezas comunicacionales, sus estéticas y sus intereses.

Es imprescindible, para ello, revisar las formas escolares atinentes a conocimientos, tiempo y espacio para poder garantizar la función de socialización de la escuela sin perder la creatividad y espontaneidad de los alumnos

El desafío es la búsqueda de nuevos senderos

que logren recuperar lo esencial de la producción cultural de la sociedad atendiendo las necesidades de formación. Para ello, se impone la generación de nuevos espacios institucionales, asentados en el paradigma de la diversidad y cuyas formas logren superar los déficits que evidencia la escuela sin perder su eficacia simbólica y, especialmente, su alcance universal.

Si la escuela, en tiempos disruptivos pudo proponer gestos que -en algún sentido- movilizaron las formas escolares tradicionales para sostener su acción y apoyarse en el uso de las TIC como instrumento, es posible pensar la profundización de esos rasgos para reinventar aquellas formas. Es una oportunidad para abrir los bordes y, como hemos dicho, sin perder de vista la universalización de la educación, recrear los lenguajes, los conocimientos, los tiempos y los espacios en una nueva clave.

Referencias bibliográficas

- Comas, M. 1963 El método de proyectos en las escuelas urbanas. Losada. Buenos Aires.
- Cullen, C. 2018 Ética del cuidado y la alteridad Video en Don Bosco Sur. Recuperado el 20/05/20. Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=9NujScxZW5I>
- Dussel I. 2020 Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. 2020 Educar en Pandemia. UNIPE. CLACSO. Bs. As.
- Freire P. 2014 Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno. Buenos Aires. p. 104
- García Pérez, F. 2015 El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Rev. Conciencia social. N° 19. pp. 49-62. Recuperado el 18/09/20. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/286094436_El_conocimiento_escolar_en_el_centro_del_debate_didactico_Reflexiones_desde_la_perspectiva_docente
- Geertz, C. 2009 Géneros confusos. La re(con)figuración del pensamiento social. En Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas. N° 13, vol. XII, Primavera 2009, Santiago del Estero. Argentina. ISSN 1514-6871 (Caicyt-Conicet). Reproducido de Geertz, C. 1980 Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. En: The American Scholar, vol. 49, N° 2, primavera de 1980, págs. 165-179. Recuperado el 15/01/21. Disponible en: https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/13_GEERTZ_Generos_confusos.pdf
- Han, B.-C. 2019 El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder. Barcelona.
- Hessel E. y Morin, E. 2012 El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica. Paidós. Barcelona. p. 5.
- Illich I (2013). La sociedad descolarizada. Tierra del Sur. Buenos Aires. p. 93
- Jullien, M-A. [1812] 1862 Exposición del sistema de educación de Pestalozzi. Librería de D. León Pablo Villaverde. Madrid.
- Morin E. 1999 Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Ramos Torre, R. 2005 Discursos sociales del tiempo. Tiempo y espacio. Miradas múltiples. CEIICH-UNAM. México. 005.
- Ramos Torre, R. 2008 Tiempo y sociedad. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Sainz, F. 1963 El método de proyectos en las escuelas rurales. Losada. Buenos Aires.
- Saviani, D. 1984 Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Colombiana de Educación. (13), pp. 9-31. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Schubert, W. 1986 Currículo. Paradigmas y perspectivas. Nueva Cork. Macmillan.

Tenti Fanfani, E. 2020 Educación escolar pospandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. 2020 Educar en Pandemia. UNIPE. CLACSO. Bs. As.

Tonucci F (2020) ¿Puede un virus favorecer una escuela mejor? Los cinco puntos. Rev. Aula de Innovación Educativa. N° 297. IRIF. Barcelona. Recuperado el 24/01/2021- Disponible en: <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2020/09/2453.pdf>

UNESCO [1997] 2011 Clasificador Internacional Normalizado de la Educación – CINE. UNESCO. París.