

Inquietudes y expectativas sobre la educación. Visión de futuro en contextos de crisis

Concerns and expectations about education. Vision of the future in crisis contexts

Teresa Pacheco Méndez¹

Resumen

A lo largo de los últimos años ha resurgido en el debate sociológico el controvertido tema de la crisis y del cambio en las sociedades y las instituciones sociales. La irrupción tecnológica y epidemiológica en la vida social ha dado lugar a la presencia de puntos de vista no confluentes entre quienes, por un lado, se apegan al reclamo de mantener y recuperar lo ya conocido y estable mientras, por otro, están los atraídos por las promesas creadas en torno al factor tecnológico, reclamando transformaciones radicales en el orden y la dinámica de la vida social e institucional. Deslindándonos de toda posición extrema, y en vistas de hacer viable la reorganización, ampliación y transformación de lo estructuralmente necesario en la sociedad y en las instituciones, en este trabajo se exploran -en el caso de la educación- las posibilidades de cambio que ofrece tanto la capacidad de aprendizaje históricamente acumulada, como las contenidas en los aprendizajes sociales más recientemente incorporados. El propósito es encontrar y dar respuestas en el corto y mediano plazos al manejo y aprovechamiento de la incertidumbre contenida en toda crisis, así como para contar con elementos para enfrentar la necesidad de trazar nuevos y más flexibles caminos para la educación dentro y fuera de las instituciones. En esta dirección se apuntan algunas estrategias propuestas por distintos autores para enfrentar el caso específico de la transformación de la institución educativa.

Palabras clave: crisis; transformación; aprendizaje social; educación; institución escolar.

Abstract

Over the last few years, the controversial issue of crisis and change in societies and social institutions has resurfaced in the sociological debate. The technological and epidemiological irruption in social life has given rise to the presence of non-confluent points of view among those who, on the one hand, are attached to the claim of maintaining and recovering what is already known and stable while, on the other hand, those who are attracted by the promises created around the technological factor, claiming radical transformations in the order and dynamics of social and institutional life. Dissociating ourselves from any extreme position, and with a view to making viable the reorganization, expansion and transformation of what is structurally necessary in society and institutions, this paper explores -in the case of education- the possibilities for change offered by both the historically accumulated learning capacity and those contained in the most recently incorporated social learning. The purpose is to find and provide answers in the short and medium term to manage and take advantage of the uncertainty contained in any crisis, as well as to have elements to face the need to trace new and more flexible

paths for education within and outside institutions. In this direction, we point out some strategies proposed by different authors to face the specific case of the transformation of the educational institution.

Keywords: crisis; transformation; social learning; education; school institution.

Recepción: 1/03/2023

Evaluación 1: 07/03/2023

Evaluación 2: 12/04/2023

Aceptación: 13/04/2023

Introducción

A lo largo de la historia social, los periodos de crisis han dado lugar a grandes rupturas y transformaciones de distinto alcance y profundidad en las sociedades, con patentes efectos en el corto, mediano y largo plazos. Cualquiera que sea la envergadura, toda crisis provoca en la vida social “...una pérdida inmediata y generalizada del sentido de equilibrio y de bienestar individual y colectivo; casi de manera inmediata, la sensación de estabilidad cede terreno a la sensación de ausencia, de confusión y de incertidumbre” (Autor (a) , año, p. 155) Una crisis que desencadena para un futuro no lejano, otras crisis de igual o más graves consecuencias afectando incluso, “...las certezas que podríamos tener sobre el lugar del hombre en la naturaleza, y sobre la fuerza y sostenibilidad del ser humano.” (Hadji, 2020, p. 1/8)

Las crisis que enfrenta la sociedad actual se dan en el contexto de circunstancias que, desde los años noventa del siglo XX, Beck (2002) definió como la sociedad del riesgo. Una condición originada tanto por una mayor conectividad e interdependencia de la sociedad -acotando con ello la capacidad de acción de la tradicional estructura estatal sujeta a la soberanía-, como por el surgimiento de un espacio transnacional sin instituciones ni marcos regulatorios idóneos, y sin mecanismos de gestión de las externalidades propias de ese proceso. El “Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana...” (p. 5)

Situado entre seguridad y destrucción, el riesgo es caracterizado por Beck por una narración que empieza ahí precisamente donde la confianza en nuestra seguridad termina, y donde ésta pierde relevancia cuando la destrucción abre paso a más riesgos. El riesgo determina así pensamiento y acción, un espacio intermedio donde pierde eficacia y alcance toda lógica del control estatal, político e institucional. En la sociedad del riesgo global “...se cuenta con el conocimiento científico que informa sobre el riesgo y la incertidumbre, pero se renuncia a la gestión o aseguramiento colectivo frente a esos riesgos con los recursos, políticas e instituciones necesarias.” (Sanahuja, 2020, s/p)

Como manifestaciones del riesgo global, las crisis se presentan como terreno fértil para la propagación de la contradicción, del sinsentido, y de toda actuación motivada por intereses históricamente fraccionados; los mismos intereses que han normado la dinámica de la vida social en lo económico, político, cultural, educativo, y en la salud. Como consecuencia de este peculiar modo de actuar y de conocer -caracterizado por fraccionar lo que es inseparable y a la vez diverso-, las crisis nos enfrentan directamente a un panorama de incertidumbre que va

modificándose según transcurren sus distintas etapas y facetas. Como parte de ello, “Los conocimientos se multiplican de manera exponencial... desbordan nuestra capacidad de apropiarlos, y sobre todo lanzan el reto de la complejidad: cómo confrontar, seleccionar, organizar esos conocimientos de modo adecuado y relacionándolos e integrando en ellos la incertidumbre.” (Morin, 2020, s/p)

Mas allá de la incertidumbre y desestabilización que toda crisis involucra, es importante tener presente que ésta se produce por la falla de las regulaciones y funcionamiento de un sistema. A fin de mantener su estabilidad, el sistema inhibe o expulsa tales desviaciones aunque, en el caso de que éstas logren desarrollarse, darán lugar a transformaciones regresivas o progresivas es decir, ya sea en el sentido de una empeñada búsqueda por el retorno de una estabilidad del pasado, o bien, estimulando la imaginación y la creatividad. (Morin, 2020, s/p)

En este trabajo nos detenemos en los principales rasgos de las crisis -entendidas como *consecuencia de* y como *posibilidad para*- en su repercusión en la institución y en el aprendizaje escolares. El objetivo es identificar caminos y estrategias que, vinculados con las prácticas sociales y escolares ya aprehendidas, permitan transitar hacia una reconducción de fines, medios y formas que doten de nuevos rasgos estructurales a la institución educativa.

La renovación de la realidad y el futuro de la educación

En su momento -como en otras coyunturas históricas- las nuevas tecnologías incursionaron en la vida cotidiana de la sociedad y en sus instituciones; revirtieron usos y costumbres, mecanismos de funcionamiento, estrategias para la resolución de conflictos, formas de producir y consumir conocimiento y en general, modificaron los modos de organización de la vida cotidiana. Con todo ello la sociedad se enfrentó a un creciente flujo de información de grandes dimensiones, llegando incluso a rebasar la capacidad de los individuos para procesarla y -como señala Tenti (2020, p. 80)- para darle sentido.

Sin haber logrado discernir y asimilar de manera óptima y generalizada los retos y dilemas que el cambio tecnológico introdujo en las nuevas formas de pensar y actuar en sociedad, hoy en día la sociedad entera vuelve a presenciar y experimentar la irrupción de nuevos fenómenos globales -como el epidemiológico e incluso el bélico- que nos obligan a darle un nuevo giro a la apenas incipiente renovación de un ordenamiento social e institucional ya afectado por las disposiciones y condiciones propias de la transformación tecnológica. En todos los órdenes: político, económico, cultural, de la educación, de la salud, etc., los nuevos desajustes a los que se enfrentan individuos, grupos, comunidades y sectores sociales -de una enorme heterogeneidad-, reclaman de un detenido diagnóstico y de una evaluación integral y articulada de las circunstancias actuales y sus respectivas consecuencias.

La afectación de los más recientes fenómenos de crisis ha puesto en evidencia el limitado alcance de los recursos institucionales disponibles y desplegados para atender la afectación resentida de manera diferencial en los distintos sectores de la sociedad. Como ya lo señaló Giddens (2001) en su análisis sobre las consecuencias de la globalización, “Las naciones afrontan hoy riesgos y

peligros en lugar de enemigos, un cambio enorme en su propia naturaleza.” (p. 30) Se trata de una nueva configuración que pone en cuestión el sentido de las instituciones, convirtiéndolas - como el mismo autor lo señala-, en instituciones “...que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir.” (p. 31)

Es difícil pensar que las instituciones tal y como pretenden permanecer es decir, como entidades universales e imperecederas, logren establecer las bases para reconducir y afrontar los actuales desajustes sociales. En el caso de la educación que aquí nos ocupa, “Si bien el panel de tecnologías dedicadas al aprendizaje había crecido considerablemente en los últimos años, todavía estaban integradas en un entorno escolar tradicional, con una magistral transmisión de conocimientos.” (Hadi, 2020, 1/8) Esto ha venido ocurriendo desde hace ya tres décadas cuando las tecnologías penetraron y transformaron el día a día de toda la sociedad, sin garantizar que fueran ellas las que, de manera espontánea, recondujeran y resolvieran las contradicciones y los conflictos desencadenados por ellas mismas. “...Es como si la situación de crisis que [hoy] vivimos fuera un resorte automático para la transformación de los diferentes sistemas sociales, las relaciones entre las personas, nuestra forma de estar y concebir el mundo.” (Zubillaga, 2020)

Si bien en la actualidad el uso de las tecnologías se visualiza como el escenario más ad-hoc para orientar acciones de enseñanza-aprendizaje, ello no sustituye de manera mecánica la discusión de fondo que tal camino plantea en cuanto a: reconocer la necesidad de reorganizar la estructura de la institución escolar, la reconceptualización de planes de estudio, el reajuste de las prácticas de enseñanza y de la función docente, entre otros. En lugar de ello, las decisiones operativas y pedagógicas giran en torno a meros arreglos y acoplamientos entre las modalidades presenciales y a distancia, ya sea tradicionalizando la enseñanza a distancia y en línea, o bien, digitalizando la enseñanza tradicional y escolarizada, pero siempre sin alterar la estructura institucional y cognitiva fundadas y consolidadas en, por y para la institución escolar.

“...la educación no es un mecanismo, un simple movimiento que bastaría con digitalizar para que ocurra el milagro y para que exista la educación. La educación no es un producto en el sentido tecnológico del término, un dispositivo circunscrito y racionalizado, infinitamente duplicable. La educación es siempre un proceso, intrínsecamente imperfecto, que articula una serie de mecanismos totalmente complejos, desde la admisión hasta la graduación, incluida la esencial pero siempre compleja relación alumno-maestro...el proceso educativo va más allá del producto tecnológico...” (Fillol, 2020, s/p)

La incorporación de dispositivos tecnológicos al entorno escolar ha sido en la mayoría de los casos un recurso aceptado sin mayor reserva ni detenimiento sobre sus posibles usos y efectos en los procesos de aprendizaje; el interés más bien a recaído en la promesa de obtener en lo inmediato resultados objetivos y palpables sobre las habilidades y capacidades técnicas adquiribles. No obstante, y como bien lo señala Peraya (1999), “...un dispositivo es una instancia, un lugar social de interacción y cooperación con sus intenciones, su funcionamiento material y

simbólico, finalmente, sus propios modos de interacción.” (cit. por Charlier, Deschryver y Peraya, 2006, p. 471)

Las recientes crisis globales -epidemiológica y geopolítica- han traído consigo un importante desequilibrio económico, político, cultural y social, pero también ha representado de algún modo una oportunidad para pensar y actuar sobre las posibilidades para desmontar y modernizar los actuales sistemas educativos; una tarea que supone no sólo replantear estructuras, roles, funciones y ubicaciones tanto de actores como de entornos disponibles, sino modificar también las formas de entender la génesis y producción de conocimiento nuevo. Para ello hay que recordar que “El conocimiento está *en la relación* y no en una supuesta esencia. El conocimiento del mundo supone la idea de complejidad y de interrelación entre fenómenos aparentemente independientes.” (Tenti, p. 82) Esto significa que el reto educativo no se reduce a reemplazar unos medios y entornos físicos por otros, sino a pensar e innovar nuevos caminos y estrategias para el aprendizaje donde sean las necesidades del estudiante las que ocupen un lugar central. Con ello se reafirma la premisa de que “...el aprendizaje es ante todo un acto social, resultado de una confrontación y un intercambio...” (Fillol, 2020, s/p)

Aunque incipiente, la habilidad construida y aprendida sobre la marcha a lo largo de la presente década, bien puede desembocar en el inicio de una experiencia educativa que rescate los recursos y capacidades desplegadas por las partes involucradas para dar cumplimiento a una educación creativa sin escuela. En este empeño destacan los esfuerzos emprendidos por los sectores sociales más desfavorecidos, y los más afectados por los habituales mecanismos de exclusión practicados por los gobiernos en turno y por la institución escolar: la deserción, el rezago por falta de conectividad, así como por la ausencia voluntaria e involuntaria de los indispensables apoyos escolares y familiares.

Cabe recordar también que la larga tradición de la educación institucionalizada se encuentra asentada en una compleja historia social de colectivos y de vínculos sociales, culturales y políticos bien establecidos y aceptados; ambos componentes edificados sobre la base de una relación directa de cara a cara que, con dificultad, puede ser mecánicamente desarraigada tanto de la práctica cotidiana como de la diversidad de sentidos que tales vínculos representan para la sociedad entera -trátese del sector social que se quiera. “...los agentes construimos el mundo en que vivimos, pero no lo hacemos a voluntad, porque el mundo social vive en la objetividad y en nosotros y por tanto somos producto de ese mundo.” (Tenti, p. 81)

En las circunstancias que nos encontramos no se trata de juzgar las ventajas y desventajas de los modelos de enseñanza hasta hoy conocidos, ni de optar por la combinación de lo presencial con lo digital; lo que ahora se plantea es la urgente necesidad de dotar -sobre la base de un presente-futuro marcados por la incertidumbre- de nuevos significados a la virtualidad, a la presencialidad, al contacto interpersonal, y sobre todo a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. Pensar “...el futuro, requiere empezar por preguntarlos desde donde abordamos tal empresa... de cuales variables clave y, ... desde cuales supuestos ... a fin de estar en condiciones de poder nombrar y aprehender lo nuevo y lo desconocido.” (Heredia, 2020, s/p)

El esclarecimiento de estos puntos de partida pasa por preguntarse sobre aspectos tales como: ¿cuáles los límites de la escolarización tal como la conocemos?; ¿qué ventajas insustituibles posee la presencialidad?; ¿qué beneficios aportan los medios electrónicos y los constantes avances tecnológicos aplicables al proceso de aprendizaje?; ¿qué roles en lo cotidiano desempeñan cada uno de los actores que intervienen en el aprendizaje?; ¿cuál es el abanico de aplicaciones que abarca la relación profesor-alumno-contenidos?, entre muchos otros.

Tales preocupaciones han sido retomadas por Zhao (2020, s/p) quien de manera concluyente afirma que la reconfiguración de la institución escolar se plantea en tres “áreas de aprendizaje”: el qué, cómo y dónde. En primer lugar, el “qué” se refiere a la práctica de mantener el primado del currículo como eje del funcionamiento de la escuela, un parámetro de oferta de contenidos decidido por lineamientos y esferas de política con el propósito de aplicar de manera diferenciada los mismos contenidos a los estudiantes, diferenciándolos por grupos de edad y por la posición alcanzada de manera gradual en el sistema educativo.

Sobre el “cómo”, Zhao considera que en lugar de vigilar activamente el cumplimiento de un currículo, la mirada y las preguntas del maestro debieran estar orientadas a indagar sobre los intereses y preferencias del estudiante; este viraje trastoca el papel que ha venido desarrollando el maestro como mero instrumento para dar cabal cumplimiento a la transmisión de contenidos normalizados a grandes grupos sociales, reenfocando su práctica para que sean ellos quienes formulen interrogantes y pongan en el centro de la práctica escolar las expectativas del estudiante.

Por último, el “dónde” apunta a una reconceptualización acerca del lugar donde se realiza el aprendizaje; esto se refiere a la necesidad de cuestionar si el aprendizaje está circunscrito sólo a un espacio físico como el aula o la escuela, o bien, si el aprendizaje ha estado también fuera de la escuela abarcando espacios, medios y procesos más amplios que el regulado por la institución escolar.

Convenimos que una de las funciones centrales que ha sido adjudicada a la institución educativa es la transmisión del conocimiento, cuyo propósito está supeditado al cumplimiento de currículos diseñados y aplicados bajo criterios estandarizados y descontextualizados -cognitiva y socio históricamente- que difícilmente atienden la heterogeneidad de necesidades e intereses de la población escolar. Si bien la presencia de las tecnologías se hizo cada vez más visible en las tareas escolares, su incorporación se dio sobre la base del modelo y de las necesidades de este sistema educativo tradicional, manteniendo con ello los roles y las funciones requeridos para lograr la óptima transmisión de contenidos prefabricados. Al tratarse de programas más orientados a transmitir que a enseñar a pensar, el que aprende difícilmente se convierte en el actor de su aprendizaje, un fenómeno que no se modifica si la enseñanza es trasladada de manera mecánica a la modalidad en línea.

Sin considerar que los actuales recursos tecnológicos produzcan de manera directa y automática cambios en el entorno del aprendizaje, autores como Stommel (2012), Lievonen et. al. (2016) y Hadji (2020) coinciden en apuntar que tales recursos, diseñados y planificados con detenimiento, contribuyen al mejoramiento de las situaciones de aprendizaje. Para Lievonen et.

al. (2016, p. 54) esto puede llevarse a cabo erradicando el uso mecánico y fijo de las estructuras tecnológicas, promoviendo en su lugar, su maleabilidad y flexibilidad para su uso y aplicación. En estos casos, la búsqueda de creatividad en los procesos de aprendizaje queda hasta cierto punto sujeta a un sistema educativo abierto y laxo, y a un profesor -conductor, guía- con amplio sentido crítico.

Si bien los medios electrónicos juegan un papel decisivo en el aprendizaje social y escolar, éstos solo adquieren significado en la medida que son reconocidos, manipulados y experimentados por los sujetos, viéndose estos últimos mediados y modelados en su comportamiento social. En esta interacción, la hibridez como una nueva entidad creada, queda definida por el vínculo presencia-distancia, así como por la integración de tecnologías en apoyo a un proceso enseñanza aprendizaje donde roles y funciones son profundamente replanteadas.

En esta misma dirección, la optimización de las situaciones de aprendizaje descansa en lo que Stommel (2012) propone como el diseño de una *pedagogía híbrida* donde, además de la presencia-distancia, también los entornos físicos y virtuales juntos funcionen de formas nuevas e innovadoras, todo a modo de encontrar estrategias que involucren al estudiante en el aprendizaje. En este sentido, Lievonen et. al. (2016) proponen poner el acento en el conocimiento de cómo éste se da en la interacción del estudiante con su entorno, tanto con objetos no humanos como en la comunicación con y entre las personas; una recomendación que, en el terreno pedagógico, además de convertir al estudiante en un participante activo, abre la posibilidad de replantear el rol instructor del docente al de facilitador de situaciones para un aprendizaje interactivo y colaborativo. Este interés compartido por el cambio de la instrucción a la facilitación transforma efectivamente los roles de los usuarios (profesor-alumno) del espacio de aprendizaje, flexibiliza los espacios de aprendizaje y extiende el alcance de la interacción entre los actores; con ello se asegura el uso óptimo de las nuevas pedagogías y en especial, el uso de los medios, modalidades y dispositivos tecnológicos.

En un sentido más específico Hadji (2020) pone el acento en aspectos que contribuyen a hacer del estudiante un actor activo de su aprendizaje. Considera, primero, crear las condiciones que permitan al que aprende situarse ya sea en proximidad o a distancia de aquél que tiene la tarea de enseñar, y segundo, dotar al que aprende de habilidades para enfrentar situaciones de cambio e incertidumbre; ambas condiciones tienen como fin estimular su capacidad de adaptación y de generar en ellos respuestas personalizadas e innovadoras para sí mismos. Se trata de que cada uno tenga la oportunidad de dotarse durante el proceso educativo de poderes útiles, e incluso de desarrollar la capacidad para adquirirlos y desarrollarlos de manera autónoma.

Una transformación de roles y funciones en la educación sólo puede pensarse en el marco de una institución educativa más alineada hacia el cambio que a pretender permanecer inalterable; ello requiere de “un cambio de formato presencial pero que sostenga ciertas funciones de socialización y transmisión cultural.” Una cualidad a la que se suma “la lógica de aprender a aprender (incluida la de aprender a programar) junto a otros, y también a renovar la cita de cada generación con la cultura común ..., que hoy parece tener lugar más en las redes que en la escuela.” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, pp. 7-8) Del aprendizaje de universos de información

y datos previa y deliberadamente demarcados, los intereses tendrían que decantarse de manera flexible y permanentemente abierta hacia nuevos cuestionamientos e interpretaciones, diversos y disímbolos entre sí. Surgen con ello nuevas formas de pensar y leer la realidad, nuevas formas de subjetivar el mundo y de interaccionar en él; una experiencia que redefine también el sentido de lo creativo e innovador, dejado de lado toda pretensión universalista y unificadora.

Por esta vía, la aspiración por el logro de la creatividad abre paso a una creatividad que, como lo señala Ibáñez, et al. (2010)

“...implica procesos cognitivos básicos tales como la capacidad de observar, utilizar diversas fuentes de información y puntos de vista, combinar la palabra, la imagen y la acción, aportar intuición y la imaginación con acciones específicas de organización y preparación de materiales educativos” (pp. 120-121)

En la búsqueda del desarrollo de estas capacidades, la intervención de las TIC en el aprendizaje ha sido decisiva; su trascendencia nos ha conducido hacia un modo de saber definido por Azzolino (2011, p. 4) como “disperso y fragmentado como el saber [que] puede circular por fuera de los lugares que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban.” Nuevos modos de circulación del saber que se corresponden con originales estrategias de lectura desancladas de las lógicas institucionales secuenciadas y fijas en el tiempo; lógicas que condicionaron interpretaciones, estabilizaron y estandarizaron sentidos. Se trata de un nuevo aprendizaje o modo de saber facilitado entre otros por las tecnologías de la información y la comunicación, creando espacios caracterizados por ofrecer múltiples posibilidades de acceso, articulación y producción de sentidos e interpretaciones sobre los vastos y variados contenidos circulando minuto a minuto por la internet.

Los efectos de esta nueva propuesta de circulación del saber en el entorno escolar se manifiestan, en primer lugar, con la modificación de papeles, roles y funciones habitualmente reconocidas y legitimadas como son los desempeñados por el profesor, el estudiante, el salón de clase, el texto impreso, el plan de estudios, etc.; y en segundo lugar, con la sustitución de una práctica lineal, ordenada y secuenciada de y para el acceso a contenidos dispuestos conforme a senderos y horizontes bien delimitados, por otra de tipo relacional y orientada por los intereses y necesidades del estudiante, una práctica favorable para el desarrollo de un pensamiento crítico, de renovadas expectativas de conocimiento, y de un aprendizaje social personalizado.

Los cambios en la educación y en los procesos de aprendizaje tendrán entonces que apuntar en distintas direcciones: la institucional, la pedagógica y la cognitiva. En el primer caso, “Las instituciones deben dialogar con lo emergente...debe generar filtros, debe plantear rupturas cognitivas y culturales con el entorno... Ello supone generar otros espacios, otros tiempos, otras dinámicas.” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 11). De instituciones gestoras de procesos altamente mecanizados y de transmisión de contenidos prefabricados y altamente regulados, las escuelas deberán transformarse en entidades encargadas de asumir un liderazgo que asegure la permanente colaboración e intercambio de experiencias entre los actores involucrados. Una condición que, para alcanzarla es necesario enfocar las prioridades de formación hacia el

docente, mejorando de manera simultánea las condiciones de la escuela y su equipamiento tecnológico.

En la dirección pedagógica, no se trata de “de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje...” (García, 2004, p. 2) Es la flexibilidad entre modelos confluyentes y la dinámica interactiva de los actores, lo que abre paso al diseño de múltiples e innovadoras pedagogías cuya eficacia se corresponde con situaciones específicas de aprendizaje y no como propuestas generalizables a todo espacio y tiempo.

En cuanto a lo cognitivo, además de ajustar y dotar de un significado pertinente al soporte informático disponible para las distintas circunstancias y necesidades de la población, los lenguajes en los que descansan los contenidos de aprendizaje requerirán, por un lado, someterse a una escrupulosa evaluación sobre la posición por ellos ocupada en anteriores y actuales contextos; por otro, considerar su potencial para articularse con nuevos conocimientos promoviendo, a través de ellos, la habilitación de prácticas innovadoras. Sobre ambos puntos, el mismo Schleicher -director de Educación en la OCDE y coordinador del Informe PISA- reconoce lo siguiente:

“En el pasado, el saber se recibía; en el futuro tiene que generarlo quien vaya a utilizarlo. Antes, la educación era básicamente temática; en el futuro deberá basarse más en proyectos, en construir experiencias que ayuden a los estudiantes a pensar más allá de los límites de las disciplinas temáticas... El pasado era jerárquico; el futuro será colaborativo y reconocerá que tanto los enseñantes como los estudiantes son recursos y cocreadores” (Schleicher, cit. por Granja, 2020, s/p)

Conclusiones

La institución escolar no puede quedarse inerte frente a complejidad de las renovadas y constantes demandas que plantea el actual entorno de crisis social; por el contrario, la coyuntura obliga a pensar que el cambio institucional sólo puede pensarse en función de quienes ahí interactúan. “...las instituciones sociales... no son sólo cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, etc. interiorizados por los agentes sociales.” (Tenti, 2020, p. 75) Es ahí donde radica el potencial del cambio institucional frente a las crisis: “...la desaparición de ciertas condiciones materiales objetivas abriría horizontes de libertad para recrear la institución escolar... [aun cuando] la materialidad no agota la realidad social, porque esta existe también como representación en la subjetividad de los agentes sociales.” (Tenti, 2020, p. 76)

Habrà que tener muy en claro que los cambios llevan consigo la modificación de referentes de sentido que, por presentarse en situaciones de crisis, entrañan tanto rupturas como la rearticulación de los vínculos interpersonales y de conocimiento. Lo mismo sucede en cuanto a los soportes del aprendizaje ya que, en la actualidad, no existe dicotomía alguna entre la

tecnología y la educación; hoy más que nunca, ambas se presentan como indispensables para mantener ciertos grados de conexión pedagógica. (Salinas, 2020)

Un cierto grado de articulación entre escuela y tecnología incluye e integra la multiplicidad de discursos que circulan en el entorno escolar y extraescolar, reconectando a la institución escolar con la realidad de hoy y de todos los tiempos. En ello se encuentra involucrada la necesidad de reconocer que, si bien la presencia de las tecnologías se encuentra asimilada a la vida cotidiana, los usos que de ella se hacen no son homogéneos, por el contrario, estos oscilan desde un uso ineficiente, mecánico e improductivo movido por una economía de esfuerzo, hasta los que se proyectan en procesos complejos fusionados para dar respuestas a problemas y necesidades del corto, mediano y largo plazos.

En educación, el punto de mira está enfocado hacia el aprovechamiento de los recursos de conocimiento y digitales que favorezcan un mayor acercamiento al estudiante, a sus necesidades, expectativas e intereses. Ello supone revertir la función del profesor como portador del conocimiento y pieza clave en el aprendizaje; ahora esta función recae única y exclusivamente en el alumno quién tendrá que adquirir la independencia y autonomía suficientes para aprender y desarrollar estrategias de acceso al conocimiento. El profesor irá más bien desempeñándose como un guía, acompañándolo en estos procesos.

Una revisión sobre los alcances de tal transformación del sistema educativo solo será efectiva en la medida que en ella intervengan estudiantes, docentes y autoridades (tanto institucionales como de política pública); una acción conjunta circunscrita a escenarios de transición entre el mediano y largo plazos donde habrá que prever la inevitable coexistencia de las expectativas provenientes de los dos modelos educativos -el previo y el posterior a las crisis. Como lo apunta Tenti (2020), en medio de la crisis muchos actores educativos en mayor o menor medida pondrían en duda sus certezas, pero sin duda “... la duración y gravedad de la crisis material en el corto o mediano plazo producirán transformaciones más profundas en los modos de ver y en las percepciones acerca de las cosas de la escuela.” (p. 77)

Referencias bibliográficas

- Azzolino, M. C. (2011). Subjetivación y nuevas tecnologías: una relación puesta en con-texto. *Revista Difusiones*. 2(2) UCSE-DASS.
<https://www.revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/14/19>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. España Siglo XXI
- Charlier, B., Deschryver, N. y Peraya, D. (2006). Aprende en persona y a distancia. Una definición de dispositivos híbridos. *Distances et savoirs*, 4 (4), pp. 469 a 496
- Dussel I., Ferrante P. y Pulfer D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina* (41) Serie: Formación Virtual. 30 junio 2020. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf>
- Fillol, Ch. (Abril 29, 2020). Pourquoi l'éducation en ligne n'est pas l'avenir de l'école. *Periódico Le Figaro*.
<https://www.lefigaro.fr/vox/societe/pourquoi-l-education-en-ligne-n-est-pas-l-avenir-de-l-ecole-20200429>

- García A. L. (2004). Blended learning ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *BENED*, octubre. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:333/editorialoctubre2004.pdf> 08 enero 2021
- Giddens, A. (2001) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus, Alfaguara
- González de Rivera y R. J. L. (2001) Psicoterapia de la crisis. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 21 (79) pp. 35-53. <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n79/n79a04.pdf>
- Granja, M. S. (junio 7, 2020). ¿Cómo será la educación después de la pandemia? El statu quo del sistema educativo no tenía un reto de este nivel desde la Segunda Guerra Mundial. *Periódico El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/asi-sera-la-educacion-despues-de-la-pandemia-delcoronavirus->
- Hadji, Ch. (Mayo 1, 2020). Penser l'après : Pour une école de l'essentiel. *The Conversation. Academic rigor, journalistic flair*. <https://theconversation.com/penser-lapres-pour-une-ecole-de-lessentiel-137005>
- Heredia, B. (junio 1, 2020). El futuro de la educación, ¿desde dónde pensarlo? *Periódico El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/blanca-heredia/el-futuro-de-la-educacion-desde-donde-pensarlo-27-agosto-2020>
- Ibañez, N., Castillo, R., Núñez, A. y Dávila, Oscar (2010). La internacionalización de la investigación y desarrollo. *Revista Orbis*, 5 (5) pp. 103-127. Disponible en <https://www.revistaorbis.org.ve>
- Innerarity, D. (abril 3, 2020). Aprender de la crisis. *Periódico La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200403/48278736978/aprender-de-la-crisis.html>
- Lievonen, M., Vesisenaho, M., & Lundström, A. (2016). Hybrid Learning Situation as a Challenge for Design. In J. Viteli, & A. Östman (Eds.), Tuovi 14: *Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit* (pp. 49-57). <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100124/978-952-03-0307-5.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Morin, E. (1968). Pour une sociologie de la crise. *Communications*. (12) Mai 1968. La prise de la parole. pp. 2-16. Doi : <https://doi.org/10.3406/comm.1968.1168> https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1968_num_12_1_1168
- Morin, E. (2020). Tracts de crise de éditions Gallimard (54) Disponible: <https://www.incomplex.org/wp-content/uploads/2020/05/MORIN-Edgar-2020-Festival-de-incertidumbres.pdf>
- Salinas-Barrios, I. (2020) Educación y pandemia: tiempo de preguntas. *Diario y Radio U. Chile* Año XII. Viernes 10 de abril 2020, <https://radio.uchile.cl/2020/04/10/educacion-y-pandemia-tiempo-de-preguntas/>
- Sanahuja, J. A. (2020). Cómo afrontar la crisis de COVID-19 en la sociedad del riesgo. Disponible: <https://theconversation.com/como-afrontar-la-crisis-de-covid-19-en-la-sociedad-del-riesgo-146026>
- Tenti, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En, Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer (Compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 71-83 UNIPE: Editorial Universitaria: Buenos Aires, Argentina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Zubillaga del R. A. (Mayo 4, 2020) El futuro Después del coronavirus. Modelos de enseñanza híbrida. *Periódico español El País*. <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/modelos-de-ensenanza-hibrida/>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 como catalizador del cambio educativo. *Perspectivas* <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

¹ Teresa Pacheco Méndez es Socióloga con doctorado en Pedagogía. Investigadora en la Universidad Nacional Autónoma de México desde 1978. Autora de diversos libros, capítulos en libros y artículos en el marco de su especialidad. Profesora y directora de tesis en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en la UNAM. Conferencista en diversos foros académicos nacionales e internacionales. kat_tpm@yahoo.es