

Epidemias, pandemias y endemias de la educación. Covid-19 como oportunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje

José Eduardo Viera Paparamborda
Universidad de la República del Uruguay
edujoviera@gmail.com¹

Resumen. En el marco de la actual situación de pandemia (Covid-19) proponemos problematizar sobre algunos aspectos que hacen a epidemias, pandemias y endemias de la educación tradicional, sus instituciones y sus instituidos. Para ello, intentamos sintetizar algunos textos y contextos del siglo que habitamos, caracterizado de diversas formas según los focos de las miradas: postmodernidad, modernidad tardía, hipermodernidad, mundo único, mundo global, mundo mundializado. Nos importa problematizar, en ese sentido, la producción de subjetividades, emergentes de temporalidades, espacialidades, éticas y estéticas singulares. Con esas subjetividades, y desde ellas, ponemos en cuestión algunos elementos críticos del ámbito educativo y proponemos pistas posibles por donde seguir construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje creativos y autónomos. Sustantivamente dichas pistas las registramos en asumir y sostener un posicionamiento consciente, descolonizado y descolonizador, desnaturalizador de lo existente en tanto presentación sin representación, desideologizador de los sistemas de vida que habitamos, teniendo como herramientas centrales a las memorias, nuestras procedencias genealógicas que nos permitan elegir, crítica y auténticamente, los caminos educativos que queremos y necesitamos transitar.

Palabras-clave: Descolonización, Educación, Liberación, Pandemia, Universidades Latinoamericanas.

Abstract. Within the framework of the current pandemic situation (Covid-19) we propose to problematize some aspects that make epidemics, pandemics and endemics of traditional education, its institutions and its instituted. To do this, we try to synthesize some texts and contexts of the century we inhabit, characterized in various ways according to the focus of the gaze: postmodernity, late modernity, hypermodernity, unique world, global world, globalized world. We care about problematizing in that sense the production of subjectivities, emerging from temporalities, spatialities, ethics and singular aesthetics. With these subjectivities, and from them, we question some critical elements of the educational field and propose possible paths through which to continue building creative and autonomous teaching-learning processes. Substantively these clues are recorded in assuming and sustaining a conscious, decolonized and decolonizing positioning, denaturalizing what exists as a presentation without representation, desideologizing the life systems we inhabit, having as central tools memories, our genealogical origins that allow us to choose, critically and authentically, the educational paths that we want and need to travel.

Keywords: Decolonization, Education, Liberation, Pandemic, Latin American Universities.

I - Introducción



Fuente: Foto personal en supermercado (Uruguay, 2020)

En este siglo, donde nos ubicamos y nos ubican las situaciones que vivimos y nos atraviesan, resulta urgente pensar, sentir y hacer con y por nuestras instituciones educativas, productoras de conocimiento, comprometidas con sus sociedades y, en tanto ello, promotoras de salud mental¹ a lo externo e interno de sus espacios institucionales. En este siglo, el coronavirus

nos explotó en nuestras omnipotencias para mostrarnos vulnerabilidades varias y procedimientos múltiples que dan cuenta del estado de cosas donde habitamos. No es sólo un virus lo que estalló ante nuestros asombros, sino que éste se sumó a caos climático, contaminación, crisis económicas, guerras de baja intensidad y alta intensidad en muertes, desigualdad, exclusión, abusos varios, vulnerabilidades que responden a procesos de vulneración muchas veces invisibles y/o invisibilizados.

Las instituciones educativas se ven convocadas a generar herramientas para afrontar catástrofes y desastres, pero, a la vez, también siendo víctimas del siglo que las afecta.

Castells (1997) caracterizaba a nuestra época como la "era de la información"; Mc. Luhan (1996), proyectando futuros, hablaba de "la aldea global"; Sartori (1998) enunciaba el surgimiento del "hombre digigeneracional".

La "Realidad", como episteme, estalla en múltiples realidades. Estamos ante la complejidad (Morin; 1990, 1999) de la vida cotidiana. Esto nos desafía a pensar, sentir y hacer afrontando turbulencias constantes, muy alejadas de un equilibrio u orden deseado, nunca existente en los acontecimientos que construyen lo social, lo cultural, lo político, lo humano. Algo de la máquina rizomática de Deleuze y Guattari (1980) que nos muestra la interconexión profunda de lo que habíamos simplificado para ordenarnos; que nos exige la deconstrucción de las versiones vigentes y la importancia central del lenguaje y la imagen, para comprender y actuar con las realidades efectivamente existentes y no con abstracciones que creen conocer a partir de paradigmas teóricos universalizados. Fin de "los grandes relatos" dirá Lyotard (1987). Aparición del "hombre pantalla" enunciará Baudrillard (1994), de la "sociedad transparente" y el "pensamiento débil" según Vattimo (1988, 1990), "era del vacío" de acuerdo a Lipovetsky (1986).

Otros muchos enfoques han intentado designar y describir el momento socio-histórico por el cual transitamos. Pretendemos en lo que sigue, problematizar la educación y el rol de los educadores y educadoras, en el marco de estos contextos que se hacen texto en nuestros relatos, ideologizados y naturalizados, sin muchas veces poder o querer tomar consciencia de ello. En esos contextos de los que hablamos, se instaló la pandemia. Situación de catástrofe - tomando la definición más habitual de ésta última: ruptura abrupta de la cotidianeidad - que produce pérdidas, duelos, dolores pero que, también, abre oportunidades para visibilizar el estado de cosas por el cual se venía transitando y generar las transformaciones necesarias en los ámbitos concretos de intervención e incidencia.

II - Tiempos modernos, postmodernos, hipermodernos... ¿Tiempos nuestros?



Fuente: Foto personal, mi niña interpretando una nueva escena de encuentro de sus muñecos (2020)

Nuevos enunciados discursivos han ido construyendo la realidad que habitamos. Algunos términos, nociones, conceptos, se fueron apropiando de nuestras prácticas casi sin que éstas puedan apropiarse de ellos. A modo de ejemplo, consideremos la "flexibilización". Ella no sólo se aplica al orden económico o político, sino que se plantea como requerimiento a nuestros modos de ubicarnos en el mundo. Flexibilidad que muchas veces no da espacios a la reflexión. En esa lógica, asistimos a la producción de nuevas subjetividades sobre las cuales urgentemente, y desde diferentes ámbitos, nos debemos interrogar: ¿Cómo son los nuevos educandos? ¿los nuevos consultantes? ¿los nuevos consumidores? ¿cómo se construyen las nuevas relaciones de pareja? ¿la relación paterno/materno-filial? ¿cuáles las "nuevas configuraciones vinculares"? ¿de qué manera antiguos conceptos y concepciones se han deconstruido?

¹ Creemos no tiene sentido adjetivar a la salud en fragmentos separados (mental, bucal, genital, etc.). Enunciamos pues dicha idea de "salud mental" en tanto un naturalizado más que nos hace comprendernos colectivamente, pero sin desideologizar los contenidos, tal como hablamos del "paciente" en nuestras intervenciones clínicas o del "alumno" en las prácticas educativas.

Muchas interrogantes atraviesan los diversos haceres de cada actor/actriz de este fin- principio de milenio. Específicamente, desde la práctica docente, observamos cotidianamente la incidencia de ese cúmulo de interrogantes en el pensar, el sentir y el hacer de los estudiantes y, también evidentemente, de los/as mismos/as docentes. Se plantean demandas – explícitas o implícitas - en torno a la necesidad de instrumentar espacios para pensar y pensarse en estos tiempos de la información y la informática. En nuestras prácticas profesionales percibimos esa misma necesidad de reflexionar sobre textos y contextos de tales actualidades. Tan rápidos son los cambios que viajan mucho más veloces que nuestra posibilidad de pensarlos; sin embargo, estaban y están instalados en nuestra cotidianeidad, con sus usos y efectos. Nuevas subjetividades emergen en las emergencias, desde donde pensamos y hacemos, a veces sin poder pensar claramente que pensamos y hacemos².

Resulta interesante considerar que en estos tiempos de pandemia y post pandemia se habla de la “nueva normalidad”. En tanto estamos hablando de la emergencia de nuevas subjetividades, parece coherente hablar de ello, pero - y es sustancial el tema - importa rescatar los plurales. Importa hablar de nuevas normalidades, no una normalidad abstracta e impuesta que define un sólo camino, un solo modo, un sólo mundo posible, tema que, sabemos, también se instaló en nuestras subjetividades, con más o menos fuerza, como opción de vida y proyectos. Mundo único de pensamiento único, signado por el esquema neoliberal, mostrado como panacea de vida y producción de sujetos singulares y colectivos.

Harold Innis (1951) hablaba de un nuevo “régimen del tiempo” vinculado al desarrollo de las tecnologías de la comunicación; en ese nuevo régimen, la mente de moda es la que niega el tiempo o lo invisibiliza para no afrontarlo. Whitrow (1988) mostraba como las concepciones del tiempo variaron a lo largo de la historia, desde la determinación del destino humano, según los horóscopos babilónicos, hasta la revolución newtoniana del tiempo absoluto como principio organizador de la naturaleza. En años más cercanos, Castells (1997) planteaba que, “Las nuevas tecnologías de la información, incorporadas en la nueva sociedad red, facilitan decisivamente la liberación del capital del tiempo y la huida de la cultura del reloj” (pp. 467-468), proponiendo más adelante el surgimiento de un nuevo concepto de temporalidad que denomina “el tiempo atemporal”. David Harvey (1990), por otra parte, referirá a las transformaciones actuales del capitalismo bajo la fórmula de la “compresión del tiempo-espacio”. En las transacciones financieras y la gestión del trabajo se observan movimientos que apuntan a un mercado de capital unificado y global, que funciona “en tiempo real”³; a nuevos sistemas de producción que se alejan de la tradicional gestión disciplinaria del trabajo, promoviendo enfoques flexibles que utilizan al tiempo como recurso, no de modo lineal y cronológico, sino como factor diferencial en referencia a la temporalidad de otras firmas, redes, procesos o productos.

Desde la consideración de las temporalidades y sus cambios, se abren múltiples niveles de análisis que aportan un conjunto de visibilidades posibles a cambios sociales, culturales, políticos, expresados en las subjetividades y los sujetos, singulares y colectivos:

- Reestructuración de modos y formas de organización familiar,
- Diversificación inconexa (o superpuesta) de innúmeros estilos de vida,
- Inmediatez y preponderancia de la imagen y la información (sin formación) a nivel planetario,
- Cultura del hipertexto y alejamiento de los textos con contexto,
- Explosión de estéticas y éticas diversas, sostenidas en incertidumbres éticas y estéticas,
- Repliegue hacia el mundo privado y construcción de espacios públicos virtuales,
- Nuevas lógicas de privacidad y vida íntima, gestionadas por aplicaciones con las que contratamos sin leer los contratos,
- Lo efímero, como percepción ambigua, transversalizando prácticas y sentires.

Éstas, solo algunas entre otras tantas problemáticas interconectadas a transformaciones de la temporalidad y la espacialidad, productoras de nuevos sujetos y nuevas subjetividades.

Edgard Morin (1999) planteaba que se asiste al agravamiento de la ignorancia de todo, mientras avanza el conocimiento de partes inconexas. En ese sentido, la educación, sus procesos y

² Intencionalmente no incluimos el sentir pues, parece, éste va encaminado a narcotizarse en las diversas formas posibles que tengamos para abatir la soledad o el miedo, de parar el vertiginoso tiempo alienado en una temporalidad abstracta y ajena sostenida en el consumo para ser.

³ Traslado del capital de una economía a otra en mínimos espacios de tiempo.

procedimientos, tiene mucho para interrogarse en cuanto a su cooperación o afrontamiento de esta problemática. Maurice Blanchot (1969) sostenía que el peligro social, cultural y político al que nos enfrentamos como humanidad, no se registra a partir del desarrollo tecnológico sino en el rechazo de ver el cambio de época y considerar el sentido de ese viraje.

III - Intentando educar y educarse en tiempos inciertos



Fuente: Foto personal, proclamas problematizando los tiempos que habitamos

Ante cambios de tiempos, temporalidades, espacialidades, subjetividades, vida cotidiana, los distintos niveles educativos se plantean re-formas que promuevan una potencialización de la tarea educativa, ya que se perciben una serie de ineficiencias y/o de magros resultados que generan niveles de insatisfacción en todos/as los/as agentes del hecho educativo y en la sociedad, que demanda respuestas pertinentes a las actuales necesidades.

La educación en general, desde sus propuestas programáticas y metodológicas, apostó a una formación de los/as educandos/as con nociones de tiempo y espacio ya no acordes a los ritmos y estilos de vida presentes. Lo “global”, “flexible”, “instantáneo”, promueven nuevas perspectivas y actitudes que no conciben con prácticas educativas sostenidas en viejos preceptos tradicionales.

La pandemia actual, y la urgente apropiación y desarrollo de herramientas virtuales, no habituales para todos/as, nos confrontaron a modos donde tiempo, espacio, materialidad, problematizaron formas y modalidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sujetos diversos, confrontados con tiempos vitales y subjetivos que promovieron el encuentro o el desencuentro, con los demás y consigo mismo. No es lo mismo haberse formado como sujeto con la www, el teléfono móvil, la tv cable, que en otros tiempos donde se apostaba al hombre nuevo, a la sociedad del progreso, a la victoria de la razón, a épicas y monumentos que constituían los “grandes relatos” como planteaba Lyotard (1987).

Hoy el relato central es lo transitorio, el hoy por el hoy pues mañana ¿quién sabe? En muchos casos la educación sigue proponiendo como oferta la instrumentación para los próximos “paraísos”⁴ : “Uds. son el futuro”, “Si no estudian no tienen futuro”, “Estudiar para ser alguien en la vida”. Mientras tanto, nos preguntamos si nuestro planeta tiene futuro; quizás el famoso llamado fallo del milenio, por el cual se pusieron en vigencia miedos a que los sistemas informáticos “enloquecieran” o se “cayeran”, representó los miedos que atraviesan nuestro tiempo en cuanto que este sistema, al que llamamos global, mundializado, enloquezca o se caiga. En este momento, más allá de estar o no conectados a internet, de viajar por el ciberespacio, de mandar correos electrónicos, los algoritmos están insertos en el paisaje de nuestros haceres como un naturalizado más. Tal vez un nuevo tipo de analfabetismo se produce y estos nuevos modos de cultura organizan otros procesos de inclusión-exclusión.

Parece sustantivo considerar - al momento de hablar de la educación como promotora de salud hacia lo social y hacia los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje - la percepción espacio temporal y sus usos como un recurso pedagógico para ensayar un análisis comprensivo de las transformaciones socio-históricas y culturales que atravesamos y nos atraviesan. Desde esa comprensión podemos generar visibilidades a la producción y modificaciones de las subjetividades, aspecto clave y fundamental a considerar para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo de ello dice Carozzo (2022) cuando afirma:

⁴ En una investigación realizada con estudiantes de ciclo básico liceal, veíamos como el discurso sobre la justificación del esfuerzo hacia la promesa del futuro, era asumido y enunciado por los estudiantes, pero sin sentirlo efectivamente como propio, lo cual generaba un importante conflicto entre el discurso racional recibido por el mundo adulto y enunciado desde ellos y sus actitudes y deseos concretos frente a la tarea educativa. (Investigación realizada para la Inspección regional de Canelones (departamento o provincia de Uruguay) con una muestra de cuatro instituciones educativas)

Mayormente las intenciones ensayadas para mejorar la educación y el sistema educativo se han mostrado más interesadas en abordar temas de naturaleza teórica, metodológica y práctica, sin centrarse en las personas; en el docente como agente y operador del cambio y, menos aún, en los estudiantes y padres de familia. Estos enfoques y sus insuficiencias, sin embargo, han hecho lo indecible para que nada cambie y la educación continúe siendo un enclave de control social. (p.101)

IV - Endemias educativas



Hablando de virus y pandemias, deberíamos tomar en cuenta que, en la educación, ya de forma endémica, se venía manifestando una plaga que asolaba todos los ámbitos educativos. En múltiples textos anteriores, donde habíamos trabajado la temática educativa intentando problematizarla, hablábamos de algunas de esas “plagas” endémicas⁵. Entre ellas, las famosas dificultades de aprendizaje que, a paso de vedette, invadían e invaden los discursos reflexivos o denunciadores sobre las crisis educativas. Si vamos literalmente a su nombre, observamos que las dificultades son colocadas en un solo polo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no a todo lo que implica la noción de proceso y de articulación imprescindible de la enseñanza con el aprendizaje. En este sentido, cabe interrogarse sobre algunos enunciados casi estandarizados que hacen a diagnósticos apurados, intentando explicar las circunstancias causales de los fracasos educativos

- “Los educandos no tienen comprensión lectora”.

Resulta imprescindible preguntarnos por los cambios en formas y modos de los estilos de comprensión actuales; cuales son los nuevos modelos discursivos que facilitan la tarea comprensiva. Morin (1990, 2000) dice que el proceso de conocer implica ensayar navegar en un océano de incertezas entre archipiélagos de certezas. Los nuevos tiempos, con sus nuevas estéticas y lógicas, seguramente promueven estilos comprensivos diversos. Metafóricamente hablando, tal vez la educación plantea escenas de pantalla fija que promueven la tendencia a la necesidad de zapping por parte de estudiantes acostumbrados a nuevas formas de recibir mensajes⁶. No se trata, lógicamente, de intentar adecuarse pasivamente a estos cambios o estilos de moda para desde allí generar los recursos pedagógicos. Sí en cambio, tomar en cuenta dichos nuevos estilos para trabajar con ellos y desde ellos; algo de lo que Ausubel (1976) planteaba cuando hablaba del aprendizaje significativo.

- “Los jóvenes no leen”.

¿Estarán instaurándose otros modelos de lectura (de la imagen, por fragmentos, hipertextuales) que los docentes no logramos entender? La actual situación de pandemia, y la búsqueda de recursos educativos virtuales para continuar nuestra tarea docente, nos mostraron algo de esa problemática. Intentamos generar motivación y apropiación de contenidos, con estrategias y tácticas que debimos ensayar descubrir con los estudiantes, en el transcurso del mismo proceso educativo. En ese intento impactó e impacta observar las estadísticas de lectura de textos y/o tiempos dedicados a ellos en las plataformas virtuales, por su poca o casi nula dedicación.

Maldonado (2021), tomando en cuenta los tiempos actuales de la pandemia, analiza el estado de situación en la transición de dos épocas:

⁵ Importa dar cuenta que muchos de esos textos ya se construían en las décadas de los 80’ y 90’ y alertaban sobre procesos que aún estoy estamos por comprender.

⁶ Capacidad de concentración limitada a menos tiempo, viaje rápido por los textos, imágenes llamativas y de rápida transición.

Desde hace algunos años venimos sosteniendo que la educación que constatamos a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI, se despliega entre dos eras que, sin unanimidad, cabría designar como modernidad y posmodernidad. Este vago y ambiguo tramo histórico nos posibilitaba constatar el irregular y lento ocaso de un sistema educativo y el surgimiento irregular y raudo de un nuevo sistema. El primer sistema tuvo/tiene como caracteres distintivos, entre otros tantos, una fuerte impronta de lo que designamos con el nombre de cultura de la homogeneidad. En ella primaron/priman las certezas, el ahorro, la palabra, el conocimiento, la inteligencia, la enseñanza, el texto, la presencialidad. El segundo sistema, evidencia una incipiente supremacía de una cultura de la heterogeneidad, en la que prevalecen las incertidumbres, el consumo, la imagen, la información, la emoción, el aprendizaje, el hipertexto, la virtualidad.

Cuando imaginábamos que la transición entre una era y la otra llevaría todavía un buen número de años, que las resistencias ante los imperativos de la revolución tecnológica en educación serían un obstáculo difícil de diluir, la sorpresiva y letal pandemia funge como un catalizador híper potente que está impulsando un formidable y definitivo cambio cultural, difícil de prever en sus consecuencias. (p.24)

En esta época, postmoderna, hipermoderna, de modernidad tardía o como quiera enunciársela, se dice también que,

- *“Los actuales educandos son muy superficiales”*.

Aparecen otros gustos, estilos, estéticas, éticas, actitudes, aptitudes, que contradicen y/o ponen en cuestión anteriores formas de ser y hacer. Formas y contenidos que generan incertidumbre y ponen en cuestión metodologías e intenciones en el acto educativo. Ante esta situación una forma posible de reacción es la actitud contestataria, de desvalorización de lo nuevo, actuando como cultura dominante que no logra asumir derrotas y cambios. Ni apocalípticos ni integrados, tomando palabras de Umberto Eco (1968), sino facilitando la tarea conjunta de producir conocimiento. En todo caso, asumir el viaje cooperativo, para encontrar caminos articulados donde la comunicación empática y dialógica es posible.

- *“Lo que pasa que ahora los alumnos no se concentran”*.

Nuestras propuestas pueden no convocar su atención ni su interés. Otros ámbitos sí lo logran, obteniendo de las nuevas generaciones importantes (a veces hasta exagerados) niveles de concentración. Conviene entonces pensar cuales son las propuestas didácticas que estamos utilizando y cuantas de ellas promueven efectivamente otro tipo de actitud, facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto sin caer en la falacia de pensar mecánicamente que si utilizamos tecnología moderna con ello ya hemos modificado prácticas tradicionales que no convocan una actitud diferente de los estudiantes. Innovar desde objetivos claros del qué, el para qué y, el contra qué, parafraseando a Freire (1967).

Como dice Risueño (2021):

...el COVID-19 revela una nueva mirada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La realidad de la pandemia nos situó sin previo aviso y sin posibilidad anticipatoria para prepararnos en las nuevas tecnologías y abandonar el sistema tradicional. (...) Las relaciones de poder entre el que aprende y el que enseña se modifican en el marco de la virtualidad, el conocimiento científico se integra al conocimiento de la tecnología y este al conocimiento científico. Por lo cual, el impacto que tiene esta nueva forma de enseñar y de aprender requiere de una reformulación y evaluación de la estructura curricular. (p.5)

- *“Los jóvenes no quieren dificultades”*.

Tiempo de encontrar facilidades para los diversos actores y actrices implicados/as en el acto educativo. Tiempo para ubicar que, en dicho acto, tenemos sujetos directos como lo son educadores/as y educandos/as, pero que otros muchos sujetos están allí presentes, insistiendo y persistiendo con mensajes y prácticas que no por invisibles dejan de existir. Muchas tareas y/o contenidos han perdido significatividad y no logramos revertir esa obstrucción a la tarea dialógica del aprender y enseñar. Dificultad epistemológica y epistemofílica que no solo atañe a los/as estudiantes y que implican una reflexión profunda, intentando confrontar con ideologías y naturalizaciones instaladas, que nos devienen sujetos alienados para un acto educativo auténtico y autónomo. Finkelkraut (1990) decía: “La batalla ha sido violenta, pero lo que hoy se denomina comunicación demuestra que el hemisferio no verbal ha acabado por vencer, el clip ha dominado a la conversación, la sociedad ha acabado por volverse adolescente” (p.131).

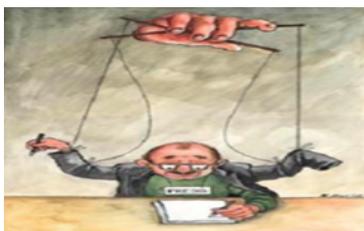
Hemos aprendido que en batallas y guerras hay ganadores y perdedores, ganadoras y perdedoras. Pretendemos apostar a otras lógicas, negociando y dialogando saberes, sentires, haceres. Pensar en una educación promotora y potenciadora de sujetos autónomos, implica, necesaria y profundamente, ese diálogo y articulación honesta y humilde de sentires, pensares y haceres.

Todos y todas ganamos o todas y todas perdemos. Y cuando hablamos de todos y todas, no referimos única y exclusivamente a los/as actores/actrices directos/as de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo social, lo cultural, lo político, lo histórico, lo humano, están y deben estar presentes en esos procesos. Hacer consciencia de ello facilita la construcción conjunta de los mejores caminos colectivos. Ubilla (2004) dice: “La crisis que vivimos no es sólo regional, es mundial y, en mi opinión, es una crisis de civilización porque es fundamentalmente una crisis ética más que económica y social (p.65). Colocados/as en y desde esa lógica, importa no solo considerar aspectos instrumentales para los cambios necesarios en el acto educativo; se requiere una reflexión-acción ético-estética-política que nos involucre en diálogos múltiples interdisciplinarios, intersectoriales e interseccionales. Tomamos, lo planteado por Murueta (2021) desde su teoría de la praxis:

Desde el punto de vista de la Teoría de la Praxis, la educación no se reduce a una transmisión de información; tampoco es un modelar a las personas a un cierto estereotipo preestablecido, sino que es un proceso integral que incluye a la escuela, la familia, los amigos, los medios de comunicación y a muchos otros agentes culturales con diversa potencialidad, a través de la cual los seres humanos incorporan las experiencias de generaciones anteriores y las de otros coetáneos, combinándolas con las propias, en un flujo continuo. (...) La educación, vista así, significa recoger, combinar, procesar y producir significados. (p.26)

Producción de significados y significantes desde el encuentro colectivo, situado, negociado, entre modos y formas que no luchan por ejercer dominio a través del poder violento o la fascinación sutil, también violenta.

V - Pandemias civilizatorias



Fuente: <https://comunepersoal.wordpress.com/2015/05/13/>

Una pandemia (del griego , de , pan, "todo", y , demos, 'pueblo', es decir, 'conjunto del pueblo') es un acontecimiento por el cual una enfermedad infecciosa afecta a la población humana en un área geográficamente extensa. Intentamos ampliar ese significado, registrando otro tipo de situaciones que no podemos catalogar de "enfermedad infecciosa" en el sentido literal del término, pero que nos afectan de modo mórbido. Los tiempos que habitamos y que – siempre insistimos en ello – nos habitan, han sido denominados, designados, diagnosticados, nominados de diversas formas. Grandes relatos, en la lógica de Lyotard (1987) se producen a pesar de que, contradictoriamente, se diga que ellos terminaron. Un nuevo "gran relato" enuncia, afirma y confirma el valor central del conocimiento y la necesidad de aprender a aprender. Otro nuevo "gran relato" refiere a la multiplicación o explosión de la información que habría "democratizado" el manejo y uso de ella. Barr Trevor (1988) propone que esta revolución de la información de la cual se habla, es sustantivamente de las marcas comerciales más importantes del mundo. Desde nuestro posicionamiento, la educación, y todo lo que en ella acontece, es profundamente político. No políticamente partidario, ni simplificado en cánones de derechas e izquierdas. Político en tanto gestión de la vida cotidiana que todos y todas vivimos, el día a día, más allá de las diversas caras y caretas que nos colocamos para transitar de forma más o menos adecuada por la vida y sus diversas facetas. Acorde a ello, importa desnaturalizar y desideologizar esos grandes relatos que nos marcan desde las marcas.

Facilitar el "acceso" a la información no significa que cada cual pueda tener su "aparato" propio para hacer máquina con él. Implica acceder a múltiples fuentes diversas, de información de calidad, enfrentando a la cada vez mayor privatización de ésta. Asimismo, importa aprender a decodificar, analizar, evaluar y producir conocimientos en las nuevas lógicas de subjetivación que nos transversalizan. Deconstruir esas lógicas para no oponerse reactivamente sino, utilizando los instrumentos apropiados a objetivos definidos. Apropiarse "instrumentalmente de la realidad para transformarla" decía Pichón Rivière (1985). Problematicar con que noción o nociones de realidad implementamos nuestras prácticas y nuestros discursos sobre ella.

Importa tener en cuenta que no se trata de "tirar las máquinas" como en el tiempo de la industrialización ni de diabolizar las nuevas tecnologías; por el contrario, seguramente éstas abren posibilidades inmensas para múltiples desarrollos de las tareas

humanas y genera aperturas y nexos antes insospechados. Guattari (1998) planteaba: “Lo que constituye, en la actualidad, lo esencial del poder del capitalismo, no es tanto su ejército, su policía, su carácter soberano, sino su capacidad mucho mayor que los movimientos progresistas para producir subjetividad, para modelarla” (p. 126). En esa lógica, sabemos que las redes sociales, los medios masivos de comunicación, las diversas tecnologías de comunicación imperantes, tienen un profundo poder. No es oponiéndonos en “rabetas” que lograremos confrontar esas lógicas, sino creando, inventando. Como decía Simón Rodríguez (1842)⁷: “o inventamos o erramos”.

En cierta forma, transitamos tiempos donde lo que importa es el envase, con contenidos difusos o inciertos. Envase políticamente correcto, que puede seducir al espectador de turno para ser aceptados en la góndola universal del reconocimiento posible e imprescindible.

Kornblit, Ana Lía, et al (1988) refiriendo al clima social en la escuela secundaria, dicen:

Una de las consecuencias del bajo nivel del diálogo que ha tenido lugar en el transcurso de las últimas décadas entre profesores y alumnos es que ambos grupos sustentan diferentes tipos de valores, cuya falta de inclusividad va más allá de las diferencias generacionales.

Finkelkraut (1990) propone:

La escuela es la última excepción al self service generalizado. Así, pues, el malentendido que separa esta institución de sus usuarios va en aumento: la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador; la escuela tiende, según Condorcet, a ‘borrar el límite entre la porción grosera y la porción iluminada del género humano’; ellos retraducen este objetivo emancipador en programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión, el maestro que instruye y el amo que domina (p. 138)

Diálogo confuso o imposible en tanto no se logren explicitar esas temporalidades y espacialidades diversas y se negocien modos y formas que, sin perder los sentidos sustantivos de las búsquedas tácticas y estratégicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitan que todos los actores y actrices del hecho educativo estén apropiados y comprometidos en ese camino cooperativo de acción y transformación.

El conocimiento es considerado actualmente como un valor central de producción y transformación, el problema pasa por saber cómo producirlo, distribuirlo, transmitirlo, apropiárselo como práctica conjunta de comunicación y crecimiento. Necesitamos recrear una comunicación gnoseológica pero también ética, que potencialice el acto con contenido auténtico de enseñanza-aprendizaje o “enseñaje” como lo designó Pichón Riviére (1985).

Seguramente la cultura electrónica, el fast food no sólo gastronómico sino vital en tanto tiempos de la vertiginosidad y el “no hay tiempo”; la preponderancia de la imagen y el video clip ante los procesos de la mirada que mira y ve; el crédito que nos adeuda pero nos hace “tenerlo ya”; la “flexibilización” laboral que enmarca otras flexibilizaciones, incluyendo las éticas; la incertidumbre de los lugares sociales y familiares; el amor 0900 o virtual; la hipertextualidad en las ideas, en los sentires y en los haceres; la comercialización de casi todos los espacios públicos y privados; la “shopinización” de nuestros deseos, el consumismo y la exclusión; los proyectos de metas cortas y la ausencia de proyectos con mayúscula, que integraban colectivos y humanidades, definen algo de los espacios y tiempos pandémicos que nos habitan. Todo ello produce nuevas subjetividades inmanentes a la época, que definen prácticas y reflexiones posibles sobre ellas. En pocos años muchas cosas han cambiado mucho. Como docentes, muchos/as venimos de otros tiempos, circunstancias, “coyunturas” y transitamos estos cambios que nos sorprenden, nos interpelan y nos exigen. Desde ese lugar intentamos comunicar y provocar saberes y búsquedas en estudiantes que están en estas cosas del hoy que también los sorprenden, los interpelan y les exigen.

“Se hace lo que se puede” y la masificación de las matrículas en las instituciones públicas y muy especialmente en las universitarias, nos lleva a asumir metodologías que no suscribiríamos teóricamente pero que la urgencia empuja a realizar. Las diversas dificultades, reales y concretas, nos obligan inercialmente a sostener prácticas docentes y estudiantiles que,

⁷ Pedagogo venezolano, mentor, tutor y referente de Simón Bolívar. Sus propuestas teórico prácticas sobre modos y formas de enseñanza y aprendizaje fueron motivos de halagos, burlas y acusaciones diversas. Parece importante, para construir presentes y futuros posibles en nuestra educación, conectar con las memorias de quienes aportaron en una lógica decolonial como la propuesta por Rodríguez. Lamentablemente, muchos de sus textos desaparecieron, pero quedan múltiples rastros de su sentir, decir y hacer.

finalmente, nos hacen aún más ardua la tarea, pero que tienen algo de lo conocido, lo transitado y por tanto sin riesgo al caos, la incertidumbre, a la búsqueda a tientas de nuevos caminos por hacer y para hacer.

No podemos dejar de resaltar que, en estos lados del sur, el Río de la Plata, una de las formas de designar el caos es la noción de quilombo. “Esto es un quilombo” se oye por doquier en estas aceras del sur, mostrando que algo está desordenado, caótico, que es “un relajo” y que importa ordenar, disciplinar. Remarcamos esto pues, en su procedencia inicial, quilombos fueron aquellos lugares de los negros y negras africanas que pudieron escapar de la esclavitud y construyeron, en lugares apartados del esclavista, espacios de libertad e igualdad donde todos y todas decidían sobre sus vidas. Esas procedencias del término nos convocan a permitirnos indisciplinarnos y asumir el caos para construir libertad cooperativa en el acto de “aprenseñar”, si se nos permite el neologismo.

Fukuyama (1992) habló del fin de la historia; nosotros creemos que asistimos a una multiplicidad de historias integradas en una realidad compleja. En el espacio educativo confluyen esas multiplicidades promoviendo la producción colectiva del conocimiento o estereotipándose en una situación dilemática, donde se enfrentan (no confrontan) saberes y sentires, ambientando una impostura, un como sí del hecho educativo: “estamos dialogando y se está produciendo aprendizaje”, cuando lo que efectivamente se está desarrollando es un acto burocrático donde cada cual ejerce roles prefijados sin diálogo posible entre sí.

Aspectos administrativo-financieros y políticos están siempre presentes en la tarea educativa y muchas veces, ejercen una influencia sustantiva desde el lugar de lo no dicho o lo no pensado. Recursos, espacios, jerarquías, organizan y enmarcan la producción de conocimientos y definen horizontes posibles, introduciéndose en el cuerpo y el deseo de forma muy subrepticia, tanto, que la actuamos sin saberlo, o sabiéndolo, pero tratando de disimularlo para aliviar contradicciones.

En esta civilización, donde las cosas importan cada vez más y las personas cada vez menos, los fines han sido secuestrados por los medios: las cosas te compran, el automóvil te maneja, la computadora te programa, la TV te ve. Eduardo Galeano (1998)

Autores como Edgardo Lander (2000) hablan de la “crisis civilizatoria” en la que estamos colocados y colocadas. Crisis que no sólo y únicamente puede ser leída en sus efectos negativos. No olvidemos que crisis, en una de sus acepciones, significa cambio y, en ese sentido, sujetos, instituciones e institucionalidades están convocadas a construir cooperativamente las transformaciones imprescindibles en una mirada global, humana, que hace viable la vida y la reproducción de ella. No parece saludable que sujetos habitantes de esta civilización, docentes y estudiantes, hagamos una abstracción de lo que sentimos, pensamos y hacemos en lo cotidiano, para trabajar con contenidos generales elusivos de nuestras cotidianidades como ciudadanos/as, habitantes, humanos/as. Trabajar con y desde la vida cotidiana para problematizarla, criticar las naturalizaciones ideologizadas que construyen macro y micro pensamientos, genealogizar las historias, pluralizar la vida, articulando saberes y experiencias sin anular diferencias. Como dice Maldonado (2021),

No queda otra cosa que asumir el protagonismo epistémico, individual y colectivo, que siempre sugerimos. Nos toca afrontar esa laboriosa travesía intelectual que implica correr riesgos, imaginar, crear y alentar nuevas y antiguas visiones relativas a eso de educar a las nóveles generaciones. Más allá de sus asperezas, la opción no deja de ser extraordinaria. (p.34)

Agregamos nosotros que ese desafío, esa tarea, implica a todos los actores, en un diálogo articulado y respetuoso, para encontrar caminos innovadores y colectivos, inventando para no errar. Ubilla (2004) remarcaba que, “... sobre la base de relaciones de dominación se conforman personalidades subordinadas y sólo puede surgir una ética de la dependencia, donde el otro no es un sujeto distinto a mí, sino que es la reproducción de mí mismo.” (p. 71) Por ello es sustantivo revisar los vínculos pedagógicos establecidos, dar cuenta de los contratos explícitos e implícitos que en el acto educativo se imponen, a efectos de construir tácticas y estrategias autónomas y emancipatorias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Agrega la misma autora que “... la lógica del trabajo imperante en el modelo neoliberal ha penetrado el campo educativo, no tanto en sus contenidos, sino en sus prácticas, valores, normas y asignación de roles, en el currículum oculto. Ha ganado la batalla ética.” (p. 76) Proponemos colocarnos, situados, comprometidos/as y conscientes, en retomar esa batalla, con herramientas construidas desde el encuentro y la creatividad colectiva. Boaventura de Sousa Santos (2008) nos alerta sobre tácticas y estrategias heterónomas que, sin

darnos cuenta, pueden apropiarse de nuestras prácticas: “El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas on line.” (p. 55) La pandemia por coronavirus puede ser situación propicia para fortalecer esos objetivos, construyendo una nueva normalidad sujeta al pensamiento único y las lógicas del mercado. Por ello, como sigue diciendo el autor en una nota a pie de página (p.77), “La reforma democrática de la Universidad tendrá poco sentido si no es, también, una reforma anticolonialista.” Planteos decoloniales que aún estamos en proceso de poder apropiarnos porque, en primer lugar, aún nos resta asumir las colonizaciones de nuestro sentir, pensar y hacer, que trascienden al momento histórico de la invasión de 1492. Sin tener demasiado claro porqué, hemos ido asumiendo discursos de eficiencia y eficacia, de calidad y cantidad, de performance y capacidades necesarias, de competitividad, que nos capturan y atrapan en nuestras prácticas, singulares e institucionales para poder seguir existiendo en la lógica mercantil educativa global.

VI - Disciplinas e indisciplina. Globalización y localización. Subjetividades y educación en el siglo XXI



Las sociedades disciplinarias (Foucault 2002/1975) se caracterizaban por un conjunto de tecnologías que aseguraban el control sobre los cuerpos y las prácticas sociales de los sujetos. Los grandes espacios de encierro (familia, escuela, fábrica, cuartel, hospital, prisión) organizaban esas tecnologías (concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debía ser superior a la suma de las fuerzas). Este modelo de sociedades disciplinarias Foucault lo situaba en los siglos XVIII y XIX, teniendo su pleno apogeo a principios del XX. En nuestro siglo, como dice Deleuze (1991), los lugares de encierro se enfrentan a una “crisis generalizada”⁸ que, agregamos nosotros, hacen a oportunidades muy importantes para construir nuevos espacios y tiempos autónomos y respetuosos de la Vida y todas las vidas.

Tal vez las nuevas tecnologías nos presentan la apariencia de una disminución del control social, la “flexibilización” de esos controles, pero como dice la Lic. Gladys Adamson (1997):

La posmodernidad no implica una liberación del control social. La posmodernidad no nos libera de una estrategia de control global. La manera de ejercer dicho control varía. Ahora dicho control se ejerce a través de la seducción, de una oferta de consumo, de objetos o de imágenes, consumo de hechos concretos o de simulacros. (s/p)

En estos nuevos contextos (flexibilización, globalización, información generalizada, falsas noticias, redes sociales virtuales) se producen subjetividades sujetas a algoritmos y bytes que digitalizan cotidianidades. Caminamos por grandes y floridas ventanas o vidrieras al mundo, desde donde conocemos y nos conocemos. La educación formal, como herramienta sustantiva de producción de conocimiento, debe tener en cuenta esos otros ámbitos, informales y no formales, donde se aprende y se educa.

Se establecen nuevas lógicas de relación entre lo público y lo privado. Lo público se parece cada vez más a un espacio virtual, que vemos y experimentamos a través de la multiplicidad de pantallas que nos muestran el mundo y nos permiten interactuar con él; Baudrillard (1994) hablaba del tiempo del “hombre pantalla” y, de alguna manera, parece que vamos cambiando al espejo por éstas. Lo que se excluye de las pantallas queda excluido de lo real, de lo existente. Se construyen agenciamientos de subjetivación, máquinas de captura de la experiencia singular y colectiva.

⁸ Deleuze habla de “sociedades de control” que responden a los nuevos modelos del capitalismo ya no basado en la producción sino en la superproducción. Dice: “Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados, o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones”

Hablamos de “globalización”, “mundialización” cuando efectivamente, como dice Horst Kurnitzky (2005), la globalización es concentración del poder económico y subordinación de la sociedad al primado de ese poder. Edouard Balladour, primer ministro de Francia en el gobierno francés de Chirac (1993-1995), definió a la mundialización como “el libre movimiento de capitales y productos”. Boaventura de Sousa Santos (2002) planteó que no hay globalización sino globalizaciones y que la globalización, así llamada, es la historia de los ganadores tal como ellos la cuentan. En ese sentido, se constituye en un mecanismo o proceso que permite que una entidad o condición local sea exitosa en extender su alcance sobre todo el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o condición social rival como local o particular. En cambio, aquello exitoso local pierde esa categoría y pasa a ser global (glocalización o localismo globalizado). Nociones como globalización y mundialización son tratadas a veces como términos sinónimos y otras con aspectos diferenciales. Sin entrar en la profundización de ese debate, suscribimos que con la idea de mundialización se tiende a dar cuenta de una integración y articulación de todo el mundo en aspectos filosóficos, culturales, políticos, religiosos. Algo así como el logro de la transnacionalidad que nos constituye como habitantes del mundo, más allá de nuestras procedencias territoriales. La globalización, en cambio, referiría sustantivamente a los aspectos económicos de esa integración. En todo caso, y a los efectos de esta comunicación, importa registrar movimientos que, como dice De Sousa Santos (2002), hacen a una expansión de modos y formas hegemónicas que construyen un ciudadano medio universal al estilo de las culturas dominantes, sujeto subjetivado en construcciones que lo alienan de textos y contextos singulares.

Importa problematizar desde nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje con que sujetos trabajamos, con qué contenidos y métodos. Planes y reformas legalizadas desde lógicas de poder capitalísticas que se instalan, se glocalizan, enajenando acciones educativas significativas para los actores/actrices y la sociedad toda en la cual se instalan. Algo de ello a veces puede verse en criterios de valoración, estandarización y baremización de las entidades educativas. Algo de ello puede registrarse en efectos de subjetividad en docentes y estudiantes, matizados en una lógica bancaria de la educación (Freire 1967, 1970) donde importa más el crédito que los contenidos, el título que el saber.

Producir conocimiento, saber (saborear el saber) no es sólo tener acceso a la información, pero, en las lógicas preponderantes instaladas, se ha instituido una cierta forma de conocer un poco de todo sin apropiarse de nada, o sea, sin aprehender (apropiarse de) lo que “conocemos”. Acceder parece constituirse en sinónimo de posibilidad de tener la tecnología apropiada (computadora, internet, teléfono móvil) y encontrar en buscadores globales los datos y saberes que necesitamos. Importa problematizar como esos datos y saberes pueden estar predigitados y digeridos desde esos vencedores de los que hablaba De Sousa Santos, párrafos atrás.

Cuando pensamos que grandes corporaciones multinacionales dominan la maquinaria multimediática informacional, percibimos como esas mismas corporaciones promueven los espacios de visibilidad e invisibilidad para la información, tan global y planetaria, de la que muchas veces creemos ser partícipes. El sentido común, la opinión pública, se constituyen en la síntesis, o peor aún, la repetición, de las discusiones y posiciones que estas grandes corporaciones sostienen y promueven.

Sujetos glocalizados, subjetividades glocalizadas; ¿procesos de enseñanza-aprendizaje glocalizados?

Producciones teóricas de nuestro continente, de nuestros Sures en general, son marginadas a espacios de invisibilidad o desvalorización, no sólo desde intereses foráneos sino desde nosotros/as mismos/as como actores localizados/as en efectos de colonialidad (Quijano, 2014). La antigüedad o la pertenencia a culturas “periféricas y subdesarrolladas” colocan nuestros sentires, pensares y haceres como material de desecho, ya ni siquiera en papelera de reciclaje, para hablar en términos modernos. Lo importante es lo que valora el mercado y la moda - y sabemos que los saberes académicos no escapan a esta lógica consumista - implantada por el capital, que no sólo se mide en dinero.

Eduardo Colombo (1989) decía que todo pensamiento sobre la historia y la sociedad pertenece a esa historia y esa sociedad. Conviene tener presente constantemente esto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Importa trabajar desde la pluralidad asumiendo que no hay La Historia, La Sociedad, sino historias y sociedades, diversas, singulares. En La Historia (mundo único y pensamiento único) que se intenta universalizar acríticamente, nuevas lógicas de producción y consumo demandan nuevos sujetos, eficaces y eficientes, aptos para sostenerlas. Nuevos modos de subjetivación proponen otras formas de reconocimiento para validarnos como sujetos. Desde esas novedades y desde nuestras historias, estamos convocados con urgencia para construir otros procesos de aprendizaje y *aprehendizaje*⁹ significativos.

⁹ Aprehender no es sólo registrar contenidos sino apropiárselos, para transformar, transformándose.

Los paradigmas éticos, estéticos, epistemológicos, científicos, de la modernidad, entraron en crisis hace ya bastante tiempo. La racionalidad omnipoderosa que nos iba a garantizar la buena vida para todas y todos en un progreso unilineal indiscutible, mostró y muestra sus debilidades desde múltiples hechos concretos que la contradicen. Dice Lyotard

No es la, ausencia de progreso sino, por el contrario, el desarrollo tecnocientífico, artístico, económico y político, lo que ha hecho posible el estallido de las guerras totales, los totalitarismos, la brecha creciente entre la riqueza del Norte y la pobreza del Sur, el desempleo y la 'nueva pobreza', la deculturación general con la crisis de la Escuela...(pp-97-98)

- ¿Qué hacemos con la evaluación? ¿cómo y qué evaluamos? ¿cuándo? ¿para qué?...
- ¿Concuerdan las metodologías de enseñanza que proponemos con los objetivos a los que aspiramos?
- ¿A que tipo de estudiante dirigimos nuestro trabajo? ¿desde qué concepción de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son los modelos de docencia que enmarcan nuestra acción?

VII - Discusión. Decolonización y Memorias para los tiempos post pandémicos



Fuente: <https://www.nodal.am/2018/05/colonialidad-del-poder-pero-en-las-relaciones-de-genero-por-laura-ximena-iturbide/>

No sólo trabajamos con aptitudes sino, y fundamentalmente, con actitudes. Importa tener en cuenta que desde la docencia estamos produciendo subjetividad y, a la vez, estamos trabajando con y desde ella. Trabajar con esta idea de producción de subjetividad, implica hacernos cargo que también nosotros/as, docentes involucrados/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje, somos partícipes de un sistema social, cultural, político, que nos sujeta en determinadas subjetividades normales y normatizadas, valoradas y reconocidas por cierto status quo hegemónico. Procesos colonizadores de la subjetividad, que nos mantienen y sostienen en forma acrítica, reproduciendo inconscientemente (muchas veces) discursos y modelos de ser, estar y tener.

Asumimos la idea de ser subdesarrollados/as, países emergentes, de siempre estar en camino al occidente imperial que define los caminos válidos para la existencia posible¹⁰. Rodó (1900) hablaba de la “nordomanía”, en tanto ese afán constante de acercarnos a parecernos a los del norte hegemónico obviando nuestros sures. Ignacio Martín-Baró (1986) nos alertaba y reclamaba sobre la profunda necesidad de encontrarnos con nuestros saberes y sentires. Liberarnos de las opresiones internas que nos enajenan de nuestras historias y nuestros proyectos. En el siglo XVI nuestro territorio fue designado con el nombre de “América”. en honor de Américo Vespucio y en deshonor y desconocimiento de quienes habitaban esas tierras. En el siglo XIX consagró su apellido, “América Latina”, asignándonos la identidad latina proporcionada por los conquistadores españoles, portugueses, franceses e ingleses, que nos impusieron sus lenguas y culturas. El “descubrimiento” nos validó existentes a partir de la invasión que procuró eliminar todo vestigio de lo anteriormente existente. Aquello que era no humano, no cultura. Una “raza” extraña que requería del sable y la cruz. Desde ese momento, se inauguró el sistema-mundo moderno, el discurso que transitó desde la “misión evangelizadora” del siglo XVI hasta la “labor civilizatoria” del siglo XIX, concluyendo con las ideologías del “desarrollo” y la “modernización” en los siglos XX y XXI. Los pueblos andinos prehispánicos refirieron a esa dislocación cultural que sufrió su mundo previo con el término pachakuti; término que define el trauma epistémico y vital que nos funda.

Cuestionando nuestras genealogías, podemos dar cuenta de los sujetos singulares y colectivos con los que trabajamos. Esas genealogías no tienen sólo procedencias de familias o clanes, sino de toda una construcción social, política, cultural, étnica, histórica, de la que,

¹⁰ Buscamos nuestro norte decimos muchas veces. Está desnortheastado, otras tantas.

creemos, cualquier enseñanza, cualquier investigación, cualquier práctica docente-estudiantil, deben dar cuenta. Por otro lado, resulta sustantivo asumir que esas genealogías de nuestras culturas no deben apuntar a esencializar un otro mundo, víctima o perfecto preexistente, sino dar cuenta de los procesos que construyen las subjetividades con las que trabajamos. Subjetividades y procesos contradictorios que se comprenden en su devenir y su incompletud. En ese sentido, remarcamos la sustantiva importancia de ubicar análisis y discursos desde la pluralidad. No un único Mundo, sea del sesgo que sea, sino diversos mundos, necesarios y posibles. No la Verdad, sino verdades múltiples y contextuales a espacios, tiempos y culturas. No el Sujeto, sea cual sea la priorización normalizada que de ese concepto se haga, sino sujetos plurales en un mundo plural. Desde esta lógica de pensar, sentir y hacer, es factible reconectar saberes y prácticas que nos construyen autónoma o heterónomamente, mirarnos desde la mirada de los otros que nos permiten reconocernos.

Decimos que la tarea de enseñanza-aprendizaje es vincular, histórica y situada. La idea es Enseñar (permítasenos el neologismo) con otros/as, en un lugar y un tiempo particular. Dar cuenta del lugar y tiempo histórico, con un pensamiento crítico que nos permita elucidar en la propia tarea, los procesos implícitos y explícitos de la producción de nuestras subjetividades que instituyeron formas de ver y entender el mundo. De allí, desde nuestro punto de vista, la imprescindible utilización de herramientas propias de la psicología y la pedagogía de la liberación (Martín-Baró, 1986; Freire, 1970): concienciación, desnaturalización, desideologización.

Habitan en nosotros/as, en todos/as nosotros/as matrices de aprendizajes (Pampliega de Quiroga, 1991) que habilitan modos de acercamiento al conocimiento. Como decíamos antes, las categorías y definiciones que utilizamos, muchas veces tienen en su propio uso, registros e introyecciones naturalizadas de jerarquías, autoridades, criterios de verdad, valores, modos y métodos, lógicas, que, sin crítica consciente y apropiada de nuestras propias historias, se convierten en instrumentos de alienación y heteronomización de las prácticas posibles. Poner en cuestión los modelos de enseñanza-aprendizaje implica, entre otras cosas, interrogarnos sobre las relaciones de poder que se establecen y transmiten como matriz vincular, que luego tenderán a ser reproducidas por el aprendiz, en sus prácticas académicas y/o profesionales.

Decía Martín-Baró (1979),

(...) la docencia actual es necesariamente una docencia alienada, en la medida en que refleja un ser que no es nuestro ser, impone unos roles definidos por intereses extraños y transmite unos esquemas de dominación que reifican a las grandes mayorías de nuestros pueblos, manteniéndolos al margen de la historia. El problema está en si la docencia seguirá siendo alienadora o podrá tomar un nuevo camino: el de la liberación histórica. (p. 60)

Nuestras instituciones educativas corren el riesgo de intentar adaptarse a los cánones hegemónicos de eficacia y eficiencia. En esa lógica de “adaptación para sobrevivir” pueden ponerse en juego las prácticas pedagógicas y didácticas, que podrán construir sujetos críticos y transformadores o, sujetos reproductores del sistema productor de víctimas, haciendo en el mismo acto, que el docente además de victimario también se constituya en víctima. Necesitamos potenciar nuestra capacidad instituyente y, en ese sentido, la importancia sustantiva de juntarnos, de articularnos, de generar resistencia y propuesta colectiva. Necesitamos problematizar, deconstruir para reconstruir, sostener la incertidumbre como herramienta. Permitirnos dudar, mirar y mirarnos, confrontar con el otro sin tener que enfrentarlo, producir colectivamente, aprendiendo a escuchar, rescatar y validar la pregunta como potente instrumento pedagógico, pregunta compartida y articulada con la del otro/la otra.

Desde dichos o refranes populares, a veces descartados por vulgares o no académicos, podemos registrar argumentos de nuestras actitudes cotidianas pocas veces concientizados. A modo de ejemplo veamos éste: “Más vale malo conocido que bueno por conocer”. Apostar al Cambio, a las Transformaciones, pasa también por permitirse cambiar, quebrar certezas, abrirse al asombro y al caos; eso duele y maravilla, confunde y clarifica. Paulo Freire (1967) decía que la educación a veces se instaure como un conjunto de respuestas estereotipadas a preguntas no formuladas. En esa lógica, seguimos considerando que resulta más sencillo seguir respondiendo que preguntar. Para habilitar la pregunta necesitamos habilitar nuestras propias interrogantes e incertidumbres. Cosa que a veces está implícitamente sancionada por la ley no enunciada. Los docentes parece que siempre tienen que saber y es pecado decir: “No se”.

En una investigación realizada por Maricela Osorio y otros (2021) referidas al maltrato en las relaciones de pareja de jóvenes universitarios, se hacen algunas puntualizaciones bien interesantes a los efectos de lo que hemos intentado proponer a lo largo de este artículo. Se propone entre otras cosas desnaturalizar lo que las y los jóvenes consideran normal, problematizar roles asumidos y ejercidos, así como argumentos sostenidos acríticamente, fomentar el autoconocimiento de los sujetos, su capacidad de auto cuidarse y desarrollar la autoestima, promover el aprendizaje de habilidades de comunicación y negociación, expresión de sentimientos, búsqueda y aceptación de ayuda. Aspectos sustantivos que hacen a la humanización de los procesos de

enseñanza-aprendizaje y que, para completar, desde la mirada que hemos intentado aportar en esta reflexión, debemos también orientar a las y los propios/as educadores/as.

A modo de síntesis diríamos, descolonizarnos, liberarnos, asumirnos humanos subjetivados y con poder de subjetivación, con todo por hacer y con mucho que nos han hecho, desde lógicas hegemónicas de poder. La pandemia, como cualquier catástrofe, en tanto ruptura abrupta de la cotidianeidad, implica, más allá de dolores y duelos, oportunidad de revisar lo que estábamos siendo, lo que somos durante la situación de catástrofe y lo que queremos y podemos ser en las nuevas normalidades que se nos presentan como posibilidad para construcciones autónomas y creativas.

Educación en pandemia, educación con problemas endémicos. Educación con muchas herramientas para transformar, transformándose. La pandemia nos ha mostrado fortalezas y debilidades, capacidades y obstáculos, amenazas y oportunidades. Hemos realizado amplias acumulaciones cuantitativas en contenidos, metodologías, experiencias. Este momento y espacio post pandémico permite construir balances y diálogos para realizar los saltos cualitativos, necesarios y urgentes hacia una mejor enseñanza con aprendizaje y proyección.

Referencias bibliográficas

- Adamson, G. (1997). Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío. XI Congreso del Hombre Argentino y su Cultura “Debate sobre los modelos culturales a Fines de Siglo” Cosquín, enero de 1997, Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://www.sincronia.cucsh.udg.mx/Adamson.htm>. DOI: 10.32870/sincronia
- Ausubel, D., Novak, J. Hanesian, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Baremblyt, G. “Nunca más”. En *Instituyente*, edición sobre Derechos Humanos.
- Baudrillard, J. (1994). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Cardozo, R. Correa, L. (1996). *Cuando la educación hace síntoma*. Montevideo: Roca Viva.
- Carozzo, J.C. (2022). Convivencia democrática, ¿con profesores no democráticos? *Nueva Hegemonía*, (10), enero-febrero 2022, Lima, Perú, pp. 93-109
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. vol. 1 y 2, Madrid: Alianza editorial. pp. 467-468
- Chesnais, F. (1994). *La mondialisation du capital*. París: Syros.
- Colombo, E. (1989). *El imaginario social*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Bs. As.: Paidós.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie 1. L'Anti-Œdipe*. París: Minuit. ISBN 2-7073-0067-5.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. París: Minuit. ISBN 2-7073-0307-0.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Paris: Minuit.
- De Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. *El otro derecho*, (28). Bogotá: ILSA. Disponible en: http://www.uba.ar/archivos_dhh/image/Sousa
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, Ficha N° 3, mayo 1991, Ceup, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Eco, U. (1984/1968). *Apocalípticos e integrados*. España: Casa Ed. Valentino Bompiani
- Fernández, A. (1991). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Finkielkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2002/1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI

-
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1989/1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (19 ed., 1989).
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Montevideo: Editorial del Chanchito
- Guattari, F. (1998). *El devenir de la subjetividad*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Hargraves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell. págs. 284-285
- Innis, H. (1951). *The bias of communication*. Toronto: University of Toronto Press. págs. 89ss.
- Kornblit, A. L. et al (1988). *El clima social en la escuela media: un estudio de casos*. Bs. As.: Centro editor de América Latina S.A.
- Kurnitzky, H. (2005). *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*. México: Océano.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- Landi, O. (1992). *Devórame otra vez*. Bs. As.: Planeta. p. 141.
- Liotard, F. (1987). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Maldonado, H. (2021). *Aprender y enseñar antes, durante y después del covid-19. La pandemia como catalizador de contextos tecno-culturales en el campo educativo*. En: Fornasari, M. Maldonado, H. (comp.) (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia: estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Martín-Baró, I. (1986). *Hacia una Psicología de la Liberación*. Boletín de Psicología, (22), pp. 219-231, UCA, Salvador
- Martín-Baró, I. (1979). *Haciendo la Universidad*. Guatemala: FUPAC ediciones.
- Martín-Baró, I. (1973). *Psicología del campesino salvadoreño (b)*. ECA (28), pp. 476-95.
- Mc. Luhan, M. Powers, B. (1996). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- Miranda, B. (1992). *Actitud psicológica. Ficha de estudio*. Buenos Aires: Cinco.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. San Pablo, Brasil: Cortéz editora, 2da. ed.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París: L'Harmattan.
- Morin, Edgar (1994). *L'efficacité de l'organisation*. Quebec: Edit. Gaetan.
- Murueta, M.E. (2021). *El Aprendizaje Creador con base en la Teoría de la Praxis*. Revista Educación Creadora, (1), Consejo de Transformación Educativa, diciembre 2020 – mayo 2021, México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI).
- Obiols, A. Di Segni, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As.: Kapelusz. p. 90.
- Pampliega de Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Cinco.
- Pampliega de Quiroga, Ana (1990). *El sujeto en el proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje) en Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Bs. As.: Ed. Cinco.

-
- Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-722-018-6
- Risueño, A. (2021). Retos y oportunidades de la formación y enseñanza de la psicología en pandemia. *Integración Académica en Psicología*, (26), vol.9. ISSN: 2007-5588. México: Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza en Psicología (ALFEPSI)
- Rodó, J. E. (1900). *Ariel*. Montevideo: Imprenta de Dornaleche y Reyes.
- Rodríguez, J. Lapolla, B (1991). *La semejanza y la distinción en Multiplicidades*, Montevideo: Signos.
- Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana S.A.
- Schiller, H. I. (1986). *Información y economía en tiempo de crisis*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Trevor, B. (1988). *Reflections on media education: the rights and realites*. Discurso inaugural de la Ox. Media 88 Conference, Brisbane, Australia, 1988.
- Ubilla, P. (2004). *Ética y pedagogía (recreando a José Luis Rebellato)*. En: Korol, C. (comp.) (2004). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Bs. As.: Asociación Madres de Plaza de Mayo, pp. 65-81.
- Vattimo, G. Rovatti, P (1988). *El Pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- Vattimo, G. (1990). *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Trad. de A. L. Bixio. México, D.F.: Gedisa Mexicana.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Trad. de T. Oñate. Barcelona: Paidós.
- Whitrow, G.J. (1988). *Time in history: The evolution of our general awareness of time and temporal perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright Mills, C. (1957). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica, 1ª ed.