

## **Clases magistrales # 2**

*La digitalización de las escuelas y sus efectos  
en el trabajo escolar. Reflexiones a partir de la  
experiencia de la pandemia*

Inés Dussel

Quiero presentar algunas reflexiones sobre los cambios en las formas del saber y del trabajo escolar que está trayendo la digitalización de la educación, refiriéndome a algunas investigaciones que hicimos en México, en Argentina, también con algunas colegas en Chile, y tomando en consideración lo que ha pasado con la pandemia, que fue un momento que puso a prueba muchas de nuestras ideas sobre qué se transforma con la digitalización de lo humano.<sup>1</sup>

En la reflexión sobre cómo los docentes y las escuelas están atravesando los desafíos de la digitalidad, me apoyo en algunos referentes teóricos que quiero mencionar, que es también un reconocimiento de mis múltiples deudas intelectuales. Son muchas más de las que podría mencionar aquí, pero ciertamente hay un trabajo con mis maestras en Argentina, Cecilia Braslavsky y Adriana Puiggrós, cuyos planteos ayudan a producir una reflexión política sobre la escuela y sobre la democracia o, podríamos decir, una reflexión pedagógica sobre la democracia, sobre sus condiciones y requisitos. También voy a retomar los trabajos de Justa Ezpeleta, que permiten pensar el trabajo docente vinculando lo pedagógico a condiciones de trabajo e institucionales. Quiero recuperar también los trabajos de Tom Popkewitz, en la Universidad de Wisconsin, con quien hice el doctorado, que retoma a Michel Foucault y a Basil Bernstein para proponer una sociología política del conocimiento escolar. Finalmente, también quiero mencionar, en el área más francófona o de la pedagogía de la Europa continental, a Jan Masschelein y a Bernard Charlot, cuyas reflexiones para mí han sido muy importantes, sobre todo en los últimos años, en cuanto a pensar la escuela y los saberes escolares de otras maneras. Sumo también a este conjunto de deudas y préstamos intelectuales el trabajo de Anne Barrère, socióloga de la educación francesa, que se centra en la noción de "trabajo escolar" y construye un diálogo con varios de estos autores que mencioné, entre otros, Bernard Charlot.

Este es un concepto que quiero retomar con algo más de detalle en estas reflexiones sobre lo que está cambiando con la digitalización de lo humano y de lo escolar. La socióloga Anne Barrère señala que en la escuela se hace un tipo de trabajo específico que organiza interacciones, intercambios y que, además, involucra un trabajo con el saber.<sup>2</sup> No es cualquier trabajo, no es cualquier tipo de socialización o de subjetivación la que produce la escuela, sino es una subjetivación que tiene que ver con un tipo de trabajo específico con los conocimientos, con el saber, en una línea similar a lo que señalaba Charlot en su crítica a François Dubet y a Danilo Martuccelli por su poca consideración sobre el trabajo con los conocimientos.<sup>3</sup> Un elemento muy interesante de su noción de trabajo escolar es que es una especie de palimpsesto que hace simultáneamente varias cosas, porque pone en comunicación cuerpos, saberes, organiza un tiempo y espacio, supone una gestión de ese tiempo-espacio común y de ciertos eventos puntuales, que también tiene su monotonía, su previsibilidad, su

---

<sup>1</sup> Sadin, Éric, *La humanidad aumentada*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017.

<sup>2</sup> Barrère, Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

<sup>3</sup> Charlot, Bernard, *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

rutina, y eventualmente su aburrimiento. Toma como ejemplo el dictado como una forma del trabajo escolar, o bien la realización de un trabajo en grupos o de un ensayo donde se convoca a una expresión más personal. Cada una de estas formas de trabajo escolar requieren de organización y planificación pero también, y esto es interesante, una dimensión creativa, que movilice alguna dimensión personal para ser más eficiente.

Barrère plantea que, además del componente intelectual y cognitivo del trabajo escolar, también hay una organización de los tiempos y de los cuerpos, y una manipulación de objetos, dimensiones que con la pandemia cambiaron de manera abrupta, y que ese trabajo se organiza a partir de ciertas consignas o pautas, que en algunos casos se llaman "invitaciones" o "envites": ¿qué convoca a hacer el trabajo escolar? ¿Qué solicita de los sujetos? ¿Qué pone en movimiento y qué detiene? ¿Qué trayecto o recorrido por los saberes organiza y cuál deja de lado? Las preguntas que pueden plantearse a partir del trabajo de Barrère ayudan a pensar en lo que se organiza en la escuela y, específicamente, además, en el aula, desde una perspectiva epistemológica y política, y me parece que le dan otro filo a las preguntas sobre qué produce la escuela, qué es la escuela, qué hace la escuela.

En uno de sus últimos trabajos, Barrère discute cómo está cambiando el trabajo escolar por dinámicas que se vinculan a las condiciones de digitalidad en las cuales predomina una visión hedonista de la subjetividad, apoyada en la caída o declive de la noción de la ética protestante del trabajo que sostenía el valor del esfuerzo y la disciplina para lograr un buen resultado.<sup>4</sup> Esto puede vincularse a un concepto que ya tiene casi dos décadas del finlandés Pekka Himanen, que habla de "la ética del *hacker*" como la nueva configuración moral del trabajo. También habría que relacionar esto con lo que está pasando en América Latina, donde lo hedonista aparece fuertemente enunciado en estéticas como la cultura del narcocorrido, o en culturas que están en el borde de la legalidad, y que también prometen una enorme intensidad y un goce vinculado a las experiencias límites.<sup>5</sup> Hay una expresión que tomo de Carlos Monsiváis, un gran crítico cultural mexicano, que hablaba de "la vida breve, pero intensa" del narcotráfico, y me parece que hay que ponerla como una contracara de aquella ética del hacker, que tiene alguna ligazón moral entre ambas cuestiones, con una gran valoración del hedonismo, de la intensidad, y una desvalorización de temas como la disciplina y el esfuerzo, que eran tan centrales para la ética protestante del capitalismo.<sup>6</sup>

Barrère, en el texto que firma con Camille Noûs, que es una figura de ficción que inventaron colegas franceses en desafío a los algoritmos que miden el impacto de las citas, señala la necesidad de pensar cómo se están desplazando estos ideales por otros que no necesariamente son nuevos, sino que rearticulan propuestas y principios pedagógicos que ya estaban presentes en el escolanovismo de principios del siglo XX. Barrère vincula este hedonismo predominante en los medios digitales y en la cultura

---

<sup>4</sup> Barrère, Anne y Noûs, Camille, "École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière", en *Éducation et sociétés*, 45(1), 2021, pp. 161-176.

<sup>5</sup> Herlinghaus, Hermann, *Narcoepics. A Global Aesthetics of Sobriety*, Londres, Bloomsbury, 2013.

<sup>6</sup> Monsiváis, Carlos, *Viento Rojo. Diez historias del narco en México*, México, Plaza y Janés, 2004.

contemporánea con el individualismo de corte montessoriano, y también con otra vertiente más reciente que planteó una valoración fuerte de la noción de competencias y de un "saber hacer" en el cual importa menos el tiempo o el esfuerzo de trabajo y más lo que se logra hacer, es decir, el resultado de la performance o el desempeño.

Los trabajos de Barrère ayudan a pensar en que hay una confluencia de viejas y nuevas pedagogías con una nueva ética cultural, un nuevo momento político, económico, ético y cultural que valora el placer, el deseo, la originalidad, la expresión. Por ejemplo, si uno mira los discursos sobre la lectura, es claro que cada vez más se privilegia el placer de la lectura, y no un deber de la lectura; al mismo tiempo, esto aparece en contradicción con otro aspecto que también es muy importante en los sistemas educativos contemporáneos, que es la presión de las evaluaciones y este culto a la *performance*, con una idea de que hay que competir y ganar. Barrère plantea que entonces se configura, en términos de los discursos pedagógicos, un cierto dualismo entre un sujeto estratégico que busca triunfar en las evaluaciones y un sujeto hedonista que busca, más bien, el predominio de hacer las cosas porque le gusta, porque le interesan, porque hay una movilización más intrínseca en relación a la demanda del trabajo escolar. Un ámbito donde se puede ver bien este dualismo es el crecimiento de las pedagogías artísticas en la escuela, e incluso lo que Stéphane Bonnéry –otro gran pedagogo francés– llama la *artistización* de la escuela: una cierta diseminación de un ideal artístico, de un ideal vinculado –como decía antes– a un cierto hedonismo, en el cual lo que se valora en el trabajo escolar es ese momento de intensidad y también la singularidad, la noción del trabajo escolar como evento, como *performance* –en el sentido de una *performance* artística–, que tiene que traer siempre algo original y creativo.<sup>7</sup> (Bonnéry y Deslyper, 2019). Esta situación muestra un declive de aquellas rutinas y prácticas del trabajo escolar que apostaban más a la producción de un cierto hábito, como el dictado o los ejercicios basados en cuestionarios quizás más formulaicos (aunque sin duda estas formas del trabajo escolar siguen teniendo presencia, entre otras cuestiones por la cantidad de estudiantes por clase y la estructura segmentada del currículum que lleva a que se busquen formas rápidas y económicas de producir calificaciones). Lo que creo que es claro es que lo valioso, lo legítimo, es el nuevo principio pedagógico de que la educación tiene que promover momentos de enorme intensidad, momentos singulares que logren atraer esa inspiración, esa creación, y que en ese sentido convoquen a ese sujeto hedonista a vincularse al trabajo escolar.

Estas son condiciones de época que hay que analizar con cuidado, porque tienen efectos claros en las prácticas educativas. Hasta ahora hablé de ideales pedagógicos y de cierta economía moral del trabajo escolar, y quisiera ahora mirar su materialidad, porque esa economía moral, ese planteo pedagógico, político y epistemológico sobre el saber escolar, se apoya en ciertos soportes. Y aquí quiero traer otra línea de deudas

---

<sup>7</sup> Bonnéry, Stéphane. y Deslyper, Rémi (coords.), "Scolarisation de l'art, artistisation de l'école. Enquête sur l'éducation artistique et culturelle", en *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, fuera de serie, nº 7, 2019.

o préstamos intelectuales que permiten pensar la condición de la escuela como ensamble o construcción sociotécnica, en la que indudablemente están operando los medios y los artefactos digitales. Es claro que estamos muy influidos por lo que pasó en la pandemia y porque tuvimos que hacer escuelas sin el edificio escolar, y eso nos llevó a discutir si la computadora puede o no ser una escuela. Me formé como historiadora de la educación, con Cecilia Braslavsky y con Adriana Puiggrós, y me parece importante pensar las preguntas actuales sobre la forma escolar con una perspectiva histórica de largo plazo, porque, cuando miramos a la historia, es evidente que la escuela tuvo variaciones materiales y simbólicas muy importantes, que no se detienen en el presente sino que seguirán reconfigurándose en el futuro. Pero esas reflexiones colocan la pregunta de si lo que vivimos en la pandemia fue o no fue escuela (por ejemplo en la idea de días de clase o aprendizajes perdidos por la falta de edificio escolar), y eso nos reconduce a debatir qué es una escuela, cómo se define, cómo se organiza, cuáles son sus mínimos –si es que los tiene–, entre otros aspectos.

Quiero mencionar algunas notas de lo que considero central para pensar ese trabajo escolar en un espacio-tiempo específico, y aquí sigo la reflexión de Jan Masschelein en muchos escritos pero sobre todo en el libro que publica en 2014 con Maarten Simons, *Defensa de la escuela*, en el cual señalan que, para que la escuela pueda realizar ese tipo de trabajo del que habla Barrère, necesita suspender un espacio-tiempo más definido, porque convoca a un encuentro o conversación intergeneracional en torno a los saberes. Masschelein postula que la escuela realiza un gesto, pone algo sobre la mesa para trabajar, para profanar, y que en ese gesto produce un encuentro entre docentes y estudiantes. En esa invitación a estudiar o a profanar un cierto asunto, lo que se plantea es una cierta relación con el mundo, una atención al mundo, un interés por el mundo, que ellos llaman profanación, porque implica animarse a conocerlo y a debatirlo, sacar a la cosa o al tema de su circulación cotidiana y atravesarlo con preguntas y lenguajes que lo reubican en otras series. Si la escuela hace eso, entonces también trabaja para lograr mayores márgenes de autonomía intelectual y afectiva. De hecho, pudo verse con la experiencia de la pandemia cómo el traslado a una sede doméstica u hogareña de lo escolar hizo más difícil esa autonomía, en la medida en que no se podía suspender ese espacio-tiempo e independizarse de la mirada familiar.<sup>8</sup> Me interesa colocar la reflexión de Masschelein y Simons en una serie histórica que permita analizar las formas en que la escuela fue configurándose como ese espacio-tiempo específico. Podríamos empezar desde Grecia y la pedagogía de Isócrates, o quizás también desde experiencias en el Medio Oriente con escuelas de formación religiosas, pero para acotar el camino quiero señalar a Comenio como uno de los emergentes de una forma de concebir la escuela que tuvo grandes efectos en los últimos siglos. Quiero retomar una imagen del *Orbis Sensualium Pictus*, un libro ilustrado de 1658 en el que hay un grabado de una escuela. Además de un maestro y varios alumnos, hay artefactos que conocemos bien: bancos, una mesa donde se escribe, un pizarrón, una ventana. En el texto que acompaña la imagen se dice que los

---

<sup>8</sup> Dussel, Inés, "La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados", en *Práxis Educativa*, 15, 2020, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

niños escriben y el maestro corrige sus faltas. Se ha criticado mucho la idea de corregir las faltas como un gesto autoritario, un gesto que sanciona una conducta normal y correcta que contradice la multiplicidad de caminos del aprendizaje.

Sin embargo, siguiendo los trabajos de Basil Bernstein, puede considerarse a esa corrección como parte del trabajo escolar específico que solicita una validación pública de aquello que se aprendió.<sup>9</sup> Dice Bernstein que, si no está ese trabajo de validación pública, la escuela no es escuela; validación pública no quiere decir tachar, corregir, excluir o humillar (aunque puede tomar esas formas), sino que habla de una operación que es compartir y hacer público, eventualmente conversar sobre aquello que se aprendió. Creo que esto es un aspecto también muy interesante de la escuela, sobre todo de la escuela moderna que articula unas pedagogías para garantizar esa operación, que organiza unos artificios para que se realice, como los exámenes, las calificaciones y los deberes;<sup>10</sup> pero también puede verse en las universidades medievales, en las cuales se promovían la argumentación, el debate, el examen oral, todo lo cual tenía que ver con hacer público y dar cuenta de aquello que se aprendió. Puede decirse que se aprenden muchas cosas en muchos lados, pero no en cualquier espacio se valida públicamente ese conocimiento.

Creo que esa validación que propone la escuela también vuelve más interesante ese encuentro intergeneracional: no es simplemente que dejamos cosas a disposición, sino que también nos interesa qué se hace con ellas. Esto puede tener una deriva autoritaria, formar clones, controlar el sentido, proponer una repetición (aunque no creo que no exista la repetición absoluta, porque siempre hay una marca subjetiva que se cuela aun en las propuestas más autoritarias), pero también puede encaminarse hacia el diálogo con los estudiantes que adquiera el tono de "queremos conversar en torno a lo que aprendiste, qué viste, cómo sumaste tu perspectiva, cómo te apropiaste de los saberes, qué saberes estás pudiendo construir desde tu propia trayectoria". Esa posibilidad de ese diálogo intergeneracional que puede surgir con la demanda de la validación pública de los conocimientos es algo del trabajo escolar que me parece que es un elemento muy valioso para la producción de lo común y también para sostener el problema de la verdad, un gesto todavía más importante en esta época de las *fake news* y la posverdad.

El trabajo escolar se apoya en ciertos artefactos, y aquí retomo la noción de la dimensión sociotécnica de la pedagogía, que le es constitutiva y no un agregado o un apéndice exterior.<sup>11</sup> Pensemos en el pizarrón, el cuaderno, el pupitre, que son parte constitutiva de una organización del tiempo y el espacio escolar, de la coordinación de los cuerpos en actividades, de las formas de control. Estos artefactos tienen historias distintas, pero hacia fines del siglo XIX se vuelven parte de los mobiliarios escolares y

---

<sup>9</sup> Bernstein, Basil, *Class, Codes, and Control. Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge, 1990.

<sup>10</sup> Rayou, Patrick (dir.), *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

<sup>11</sup> Waquet, Françoise, *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent, XVI<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*, París, CNRS Éditions, 2015.

de lo que se considera que debe ser una escuela. Puede observarse la dupla pizarrón-cuaderno, que organiza formas de trabajo específicas en torno a la lección y el ejercicio, que plantean una superficie común como el pizarrón pero también un espacio de trabajo individual para cada estudiante en cada cuaderno.<sup>12</sup> De esta manera, se produce una coordinación del trabajo escolar muy eficaz sobre el modo de enseñar a grupos relativamente grandes y de poder demandar esa validación pública de los conocimientos que mencioné antes.

Esto empieza a cuestionarse muy fuertemente desde principios del siglo XX. Tenemos, por supuesto, las pedagogías montessorianas que ya señalé, pero sobre todo –diría–, la ruptura se da con la aparición de otros medios, como la radio, el cine, la televisión y la computadora, con la cual se empieza a preguntar si hace falta una escuela. Un referente importantísimo de ese debate es el teórico canadiense Marshall McLuhan, que escribe en 1960 un texto breve pero muy influyente, "Aulas sin paredes". McLuhan toma como lo propio de la escuela el prodigar conocimientos, una definición que podría discutirse desde los argumentos que planteé antes, por ejemplo de Comenio, sobre esa noción de realizar un ejercicio y corregir faltas o validar públicamente ese conocimiento, además del encuentro intergeneracional. McLuhan piensa a la escuela en términos de una transmisión, tomando el modelo de la radio y la televisión, y se pregunta entonces para qué necesitamos la escuela, para qué necesitamos las paredes, si la televisión y la computadora lo hacen mejor.<sup>13</sup> En un texto escrito pocos años después, en 1967, McLuhan define al ideal de estudiante como un investigador, un explorador, un cazador.<sup>14</sup> Y a mí esta idea del cazador me parece un término que hay que rastrear un poco más; lo pienso como una especie de lapsus que denota una visión patriarcal y colonial ("chauvinismo cultural", lo denomina Lisa Gitelman), y epistemológicamente sostiene la idea, consistente con la de la transmisión, de un conocimiento que hay que ir a cazar, que está ahí, en la selva de los conocimientos, y que no necesita de la mediación de otras generaciones, o que no piensa a los medios o a la escritura como mediación.<sup>15, 16</sup>

Esto se ve muy claramente en lo que produce un grupo de arquitectos inspirados por McLuhan que se propone diseñar nuevas escuelas y publica un libro que se titula *Nuevas escuelas para nuevas aldeas* publicado por Educational Facilities Laboratories en 1970. En el fondo, como señala Guillory, el futuro para McLuhan parece estar atrás, en formas educativas que pasan más por una aldea educadora, formas des-institucionalizadas, con una idea de distribución de conocimientos entendidos como

---

<sup>12</sup> Hébrard, Jean, "La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation", en Bentolila, A. (ed.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Éditions Nathan, 1995, pp. 155-162.

<sup>13</sup> McLuhan, Marshall, "Classroom Without Walls", en Carpenter, E. y McLuhan, M. (eds.), *Explorations in Communication*, Boston, Beacon Press, 1960, pp. 1-3.

<sup>14</sup> McLuhan, Marshall y Leonard, G., "The Future of Education: The Class of 1989", en *Look*, 21 de febrero de 1967, pp. 23-24.

<sup>15</sup> Gitelman, Lisa, "Exit this Way: Afterward", en *Textual Practice*, 35(9), 2021, pp. 1551-1553, DOI: 10.1080/0950236X.2021.1964761

<sup>16</sup> McDowell, Paula, Reading McLuhan reading (and not reading). *Textual Practice*, 35(9), 2021, pp. 1391-1417. DOI: 10.1080/0950236X.2021.1964751

información.<sup>17</sup> En esa publicación de 1970, la imagen de la tapa del libro es un árbol y un conjunto de niños corriendo hacia él; la propuesta de nuevas escuelas es un conjunto de cápsulas de aprendizaje individualizadas, donde cada quien está mirando a una pantalla. La idea es que hay que acceder a esos conocimientos a través de una pantalla individualizada, muy parecido a lo que son hoy las computadoras personales. Otra imagen que se produce en ese encuentro de arquitectos es que el aprendizaje va a venir a través de una especie de escafandra –“carrete”, los llama, como los de diapositivas– que se va a poner sobre los hombros, que parece los viejos artefactos submarinos, y se dice que, mientras que la educación tenía hasta ese momento la forma del anfiteatro y la lección para todo el grupo, en cambio en las nuevas escuelas se va a tener una educación individualizada a través de estas escafandras; cada quien va a recibir la educación a su aire, va a ser el propio gestor de sus aprendizajes. Podemos ver en estos diseños, reitero que inspirados por las ideas de McLuhan, una ruptura del espacio del aula como tiempo sincrónico y simultáneo, la afirmación de que hay que organizar un tiempo escolar hecho a la medida de cada estudiante, y en algún sentido también una especie de precursor de los anteojos o cascos de la realidad virtual que hoy se plantean como la gran innovación, con los mismos presupuestos de individualización y trayecto hecho-a-medida.

Por supuesto, las escuelas de hoy no se parecen a eso que imaginaban los mcluhanianos en las décadas de 1960 y 1970, pero diría que, aunque no prosperó esa forma de diseño de la materialidad escolar, sí triunfó simbólicamente en términos de que el ideal actual es que la escuela sea interactiva, creativa, participativa, y que eso no sucede con las viejas tecnologías del libro, del cuaderno y del pizarrón, sino que (solo) sucede con lo digital: lo digital es lo que garantiza –así lo piensan muchos– la participación, la creatividad, la inspiración, el involucramiento de los estudiantes. En ese sentido, esta construcción discursiva sobre la escuela ha sido muy poderosa en su producción de un imaginario de futuro en el que las viejas tecnologías del saber no deben seguir, no tienen que estar, y tienen que ser reemplazadas por otras que aparentemente garantizan estos nuevos ideales pedagógicos.

El contexto que tenemos hoy no se podía imaginar décadas atrás. Incluso, siguiendo a algunos autores como Éric Sadin,<sup>18</sup> puede decirse que no es que estemos en la revolución digital, sino que la revolución ya terminó: estamos más bien en una condición digital, en una transformación ontológica que pasa por la digitalización de lo humano. Pensemos en el celular, sobre todo, que es a esta altura una prótesis o extensión de nuestro cuerpo, con una extrema portabilidad, una conexión espacio-temporal continua, que nos acompaña a la cama, a todos lados, que produjo un borramiento abrupto de las fronteras de lo privado y lo público, que permite un seguimiento o control mediante una geolocalización permanente. Pero el celular no es un dispositivo aislado, sino que por este artefacto nos conectamos con grandes plataformas, sobre todo las cinco grandes empresas que forman el conglomerado de

---

<sup>17</sup> Guillory, John, Reading Ong reading McLuhan. *Textual Practice*, 35(9), 2021, pp. 1487-1505, DOI: 10.1080/0950236X.2021.1964762

<sup>18</sup> Sadin, Éric, *La humanidad aumentada*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017.

Facebook, Instagram y WhatsApp –que integran- Meta–, y también Apple, Amazon, Microsoft y lo que hoy se llama Alphabet (YouTube, Google). Entonces me parece que hay que ver no solamente el soporte sino también aquello que el soporte está trayendo, y analizar cómo se están constituyendo nuevas autoridades del conocimiento y nuevas autoridades político-económicas, mucho más poderosas que cualquier Estado nacional considerado individualmente, salvo contados casos.

Tenemos una humanidad que está crecientemente interconectada, y lo que José van Dijck llama “la cultura de la conectividad”.<sup>19</sup> Si uno mira datos mundiales, hoy cerca un 60% de la humanidad está conectada, sobre todo a través de celulares; es probable que ninguna otra tecnología de conexión tenga ese alcance, particularmente a nivel individual. Los celulares están ayudando a producir una *datificación* cada vez mayor de nuestra vida social: prácticamente todos los ámbitos de la vida humana están hoy siendo *datificados*, que es un neologismo de los últimos años referido a que cada una de las interacciones que hacemos, sobre todo a través del celular pero también de las computadoras, se convierte en un dato que luego organiza perfiles (ya no somos individuos sino perfiles, un cambio ontológico-político al que hay que seguirle la pista, sobre todo con los avances de la inteligencia artificial), y esos datos en muchos casos luego se venden como parte del modelo de negocios de estas plataformas. Esta *datificación* está impulsada por un viejo-nuevo capitalismo en el cual la atención es el nuevo petróleo, la nueva mercancía valiosa, porque el tiempo que pasamos en las plataformas, en los dispositivos, y qué hacemos en ellos, es lo que define sus ganancias. Podemos ver que nuestro rostro, nuestras reacciones, nuestros espacios domésticos también se *datifican* con tecnologías como las plataformas que tanto usamos en la pandemia, y que nuestra socialidad se hace cada vez más técnica, más mediada y configurada por tecnologías. Trabajos como los de Shoshana Zuboff<sup>20</sup> o Evgeny Morozov debaten y denuncian esta nueva mercantilización de la sexualidad, de la amistad, del conocimiento, y habría que leerlos críticamente desde la educación. También tenemos que discutir la colonización de los datos, que están concentrados sobre todo en Estados Unidos, y esto tiene que pensarse desde el ámbito educativo en sus consecuencias políticas y epistemológicas, mucho más aún a partir de la pandemia, período en el que todo esto se expandió muchísimo.<sup>21</sup>

La presencia masiva de los medios digitales ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, y sobre todo en la última, no solamente por la presencia concreta de los dispositivos sino también por nuestra propia expectativa de lo que pensamos que es conocer. Conocer, cada vez más, se vuelve equivalente a buscar información, y la noción de que hay una atención cada vez más corta obliga a otro tipo de interacciones

---

<sup>19</sup> Van Dijck, José), *La cultura de la conectividad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2016.

<sup>20</sup> Zuboff, Shoshana, *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, Nueva York, Public Affairs, 2019.

<sup>21</sup> Perrotta, Carlo; Gulson Kalervo N.; Williamson, Ben y Witzemberger, Kevin, “Automation, APIs and the Distributed Labour of Platform Pedagogies in Google Classroom”, en *Critical Studies in Education*, 62(1), 2021, pp. 97-113. DOI: 10.1080/17508487.2020.1855597

pedagógicas; cuando hablo de atención más corta no me refiero necesariamente a lo que está pasando en términos fisiológicos sino más bien a un acostumbramiento de que hay una economía visual cada vez más aceleradísima de impacto, y que la organización del aula es cada vez más des-sincronizada, más individualizada, con múltiples centros y con una multi-actividad que coloca a los docentes en el rol de facilitadores de la actividad individual de cada estudiante. Pareciera que lo central pasa por la interacción estudiante-dispositivo, en la que hay una delegación de la autoridad en las plataformas, sobre todo en las de búsqueda de información. Incluso puede decirse que el espacio aural del aula cambia porque los estudiantes prefieren cada vez más usar auriculares y aislarse sonoramente del espacio.

En buena parte de la literatura sobre la digitalización de la educación, hay una confianza muy fuerte en esta exploración u navegación individual por las plataformas, y hay pocas preguntas sobre lo que está sucediendo allí: persiste la idea mcluhaniana de que lo que hay que hacer es prodigar conocimientos y que cada quien cace lo que pueda o se arregle y juegue en ese parque de entretenimientos que es la red, con una visión muy despolitizada y muy poco crítica respecto de lo que está sucediendo allí. Por el contrario, creo que los educadores necesitamos discutir más sobre la delegación de la autoridad epistemológica en las grandes plataformas digitales que está sucediendo en estos años, porque lo que se abre no es necesariamente mejor que el monoteísmo del libro, como lo criticaba hace años Jesús Martín-Barbero,<sup>22</sup> sino que será el monoteísmo del algoritmo, con una autoridad muy difusa y opaca, difícil de rastrear, y que además organiza los resultados de manera *ad hoc* para cada quien, según su historial de navegación y su perfil, con la consecuencia de que se pierde la posibilidad de referencias comunes y de una conversación sobre qué consideramos como resultados mejores o peores, más o menos verdaderos, más o menos justos, con criterios compartidos. En investigaciones realizadas en México y Argentina<sup>23, 24</sup> pudimos observar que el uso de videos de YouTube para estudiar descansa fuertemente en lo que los algoritmos ofrecen, y que los estudiantes se basan sobre todo en la cantidad de *likes* y comentarios que tiene un video para juzgar si es bueno o valioso. También se hizo evidente que los estudiantes buscan videos cortos y estéticamente llamativos que ofrezcan la explicación precisa para resolver la consigna, y que usan la barra de *scroll down* para ir directo al punto que les permite resolver la consigna. Todo ello habla de operaciones con los saberes crecientemente mediadas por los algoritmos y que descansan en sus jerarquías y valores.

---

<sup>22</sup> "Los modos de leer. Entrevista de Omar Rincón para la Semana de la Lectura CERLALC", Bogotá, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, 2005.

<sup>23</sup> Castro Pérez, Benito, "Prácticas con YouTube en el ámbito escolar. Una aproximación a las formas de trabajo escolar con videos digitales en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México", Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, 2023.

<sup>24</sup> Dussel, Inés y Ferrante, Patricia, "Global Connective Media: YouTube as an Educational Infrastructure", en Rizvi, F. y Beech, J. (eds.), *International Encyclopedia of Education, Vol. On Globalization and Shifting Geopolitics of Education*, Singapur, Elsevier, 2013, pp. 622-629. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01021-6>

Quiero a continuación detenerme en cómo cambiaron estas formas del trabajo escolar y docente en la pandemia, considerando los efectos de la transformación de esta materialidad del trabajo en el aula y en un edificio escolar. Quiero recuperar algunos dibujos o esquemas de docentes y estudiantes de Argentina y de México sobre cómo fueron sus espacios de trabajo en la pandemia. Hicimos un ejercicio de mapeo con docentes en la provincia de Córdoba, en Argentina, en el marco de un curso de formación docente en la pandemia, en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) donde presentamos reflexiones similares a las que ya introduje en esta charla, y les pedimos que dibujen el entorno sociotécnico de esa escuela. Llamo a estos esquemas mapas, porque representan ese entorno situando lugares y fenómenos; me parece que los ejercicios de cartografiar lo social permiten expandir nuestras formas de pensar la escuela.

Voy a incluir solamente tres ejemplos.<sup>25</sup> En el primero, realizado por una docente cordobesa, puede verse tanto lo que se representa cuanto cómo se conecta al Ministerio de Educación con el currículum y con los protocolos de gestión del covid-19, que vienen por otro lado. Este esquema se produjo en un momento de funcionamiento híbrido de las escuelas, cuando comenzaba el regreso a las clases presenciales organizadas por grupos. Desde la escuela, aparecen conexiones diferentes. Por un lado, aparece una familia que dice que acompaña, que tiene espacio, *netbook* personal, *wifi*, tiempo, alumnos que se aburren, dicen: "Eso es todo". Se dibuja a otra familia que "hace lo que puede" –así la categoriza esta docente–, que tienen un solo celular con datos en el cual tienen que hacer de todo. También parece haber una tercera casa o familia que no tiene nombre, que no tiene conexión, y a la que llegan fotocopias, clases en papel. Entonces, pueden verse concepciones de la familia, de la interacción, de lo que circula y de las direcciones en las que circula, de lo que se puede organizar en un contexto de pandemia, en un contexto de transformación muy fuerte de la materialidad de la escuela y de las condiciones del trabajo escolar.

---

<sup>25</sup> Un análisis más detallado puede leerse en Dussel, Inés, "¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 51, 2022, pp. 31-48. DOI: 10.34096/iice.n51.11333



poco interrumpidas. Y aquí aparece también la idea del cuarto docente, que es biblioteca, aula, oficina, salón de yoga. "La computadora en sus últimos suspiros": un peso muy fuerte de lo material, en el sentido de lo que organiza y lo que dificulta. "En casa"/"En 'la escuela'": "la escuela" con comillas, como dudas. Las dudas se reiteran en la pregunta "¿Es esto una profe?", cuando tiene en una mano la tiza, en otra mano el alcohol. ¿Es esto lo que tiene que hacer un docente? En la casa, la puerta siempre cerrada; en la escuela, la puerta siempre abierta.

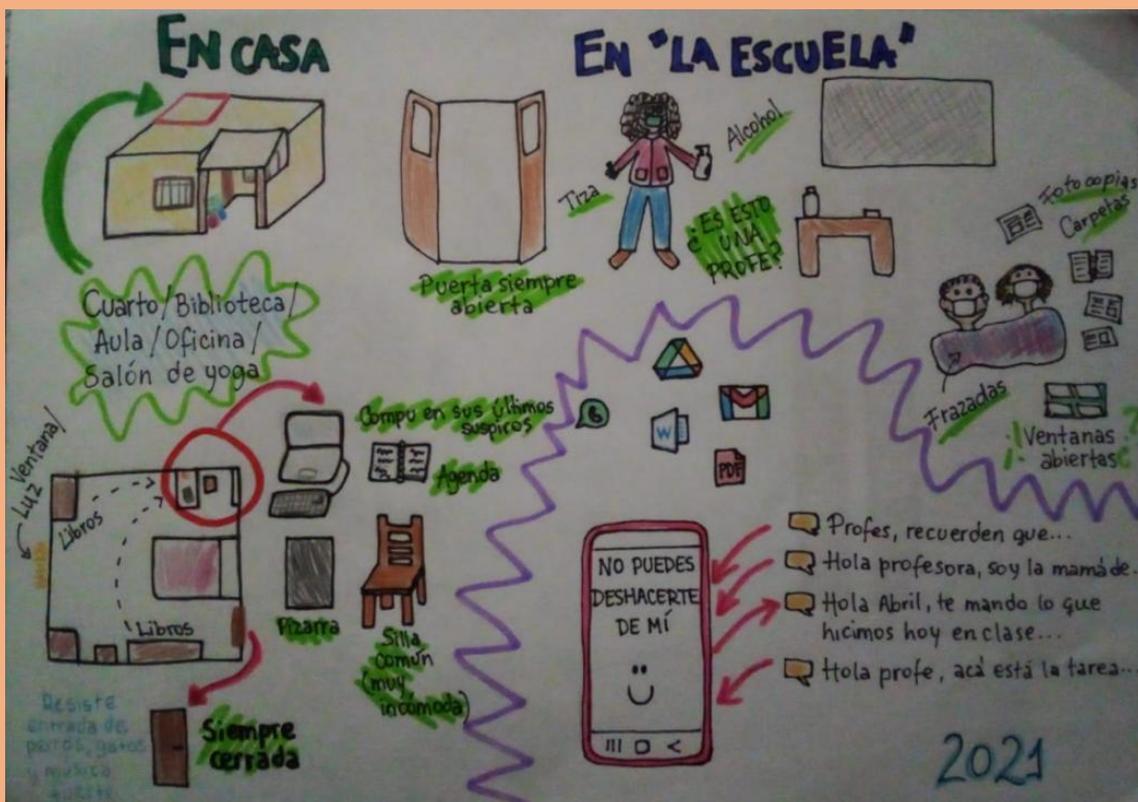


Figura 2. Diagrama realizado en el marco del curso de Actualización Académica "Enseñar con herramientas digitales" (ISEP, Córdoba, Argentina, 2021).

Respecto a las puertas siempre abiertas o siempre cerradas, me parece interesante confrontar lo que muestra este esquema con lo que señala Anne Barrère sobre la configuración de las aulas. Ella sostiene que las puertas del aula tienen que estar entreabiertas, es decir, un poco cerradas para que haya intimidad, pero también un poco abiertas porque es un espacio público.<sup>26</sup> Me parece sintomático que en la escuela de la pandemia una puerta aparezca siempre cerrada y otra esté siempre abierta. Quizás lo que se perdió es ese entreabierto que es tan importante para la escuela, que es lo que permite organizar ciertas condiciones de trabajo. Y por otro lado, el dato

<sup>26</sup> Barrère, Anne, "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?", en *Sociologie du Travail* 44, 2002, pp. 481-497.

nuevo es la absoluta centralidad del celular: "no puedes deshacerte de mí", por aquí circula todo (interesante también que para conferir la orden, la docente cordobesa no usa el voseo argentino sino el "tú-neutro" de los medios globales hispanoamericanos: ¿imaginará la voz del algoritmo en ese imperativo?).

Un último dibujo sobre la escuela en pandemia me resulta también muy interesante. Puede asociarse a la idea mcluhaniana del aula sin paredes (tiene paredes pero no tiene todas las paredes, está un poco en el medio), y también a la noción de la cuarta pared de la televisión, porque en un set televisivo la cuarta pared era la cámara de la televisión. Esta imagen reproduce esa idea del estudio de televisión desde donde se está transmitiendo.



Figura 3. Diagrama realizado en el marco del curso de Actualización Académica "Enseñar con herramientas digitales" (ISEP, Córdoba, Argentina, 2021).

Puede observarse la orientación de las flechas. El centro es el aula desde donde se transmite, y hay un solo espacio, que es probablemente la casa de la maestra, donde las flechas van y vienen, porque en el resto solo se "reciben" conocimientos. Hay una visión muy parecida al primer esquema respecto de que las casas que tienen mejor conexión son las casas donde sabemos qué pasa y donde hay muchos signos. Pero en las casas donde no hay conexión, no sabemos qué pasa. Al mismo tiempo, otro rasgo muy interesante de este esquema es que los estudiantes son una especie de sombra

negra. La maestra aparece con una foto con cubrebocas, y hay una estudiante que tiene correo y otros medios, y que tiene una imagen más definida, pero los otros alumnos en algún sentido se le perdieron, son figuras sombreadas. Me parece que este esquema es interesante para pensar en esas condiciones del aula sin paredes que está bastante lejos de lo que imaginaban los mcluhanianos. Más bien, en mi lectura, hablan de la importancia del soporte material para que pueda producirse un tipo de trabajo colectivo, de la importancia de una co-presencia de los cuerpos para que haya un tipo de interacción que pueda ir en otras direcciones distintas de la exploración individual o del "prodigar conocimientos" sin preocuparnos de qué pasa con ellos.

Quiero sumar a esto algunos dibujos que pedimos a estudiantes en México, en el marco de una investigación que hicimos durante el año 2021 sobre la experiencia escolar en la pandemia, también analizados con más detalle en otro texto.<sup>27</sup> La investigación se hizo en condiciones difíciles, con los edificios escolares todavía cerrados, y solamente con algunos grupos escolares pudimos recopilar dibujos de los estudiantes, a partir del pedido de sus docentes. El dibujo de una niña de una escuela telesecundaria en Guerrero muestra una escena inquietante, al menos para mí: aparece sola, sin piso ni techo, y hay una libreta y un lápiz –desproporcionadamente grandes– colgando sobre su cabeza. Vuelvo a la idea de Anne Barrère sobre el trabajo escolar: siempre necesita soportes, aunque no son lo más importante y, sin embargo, aquí vemos cuánto están pesando para esta estudiante. No hay nada en la mesa: otra pista interesante para pensar, una contraparte de lo que señala Masschelein del poner algo sobre la mesa para trabajar como acto escolar típico. Uno podría decir que su cara es por lo menos de susto, o de sorpresa, y la posición corporal en la que se dibuja muestra una actitud poco relajada.

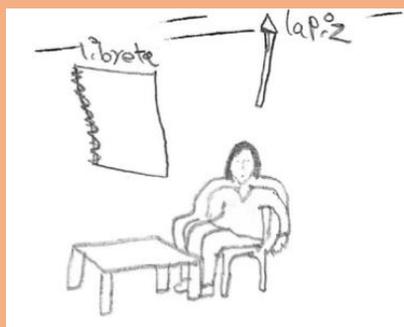


Figura 4. Dibujo de niña de 15 años, Secundaria, Guerrero.

Los niños de primaria también dibujaron. En este dibujo de una escuela en Baja California Sur puede verse también una escena parecida, con un pizarrón que casi que se le cae en la cabeza, con una cuenta grande para un niño de primaria. Los niños parecen estar sueltos y solos.

<sup>27</sup> Dussel, Inés y Páez Triviño, Yuri, "Los espacios escolares transformados: narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia", en *Korpus 21. Revista de Historia y Ciencias Sociales* (El Colegio Mexiquense), 2(5), 2022, pp. 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022111>

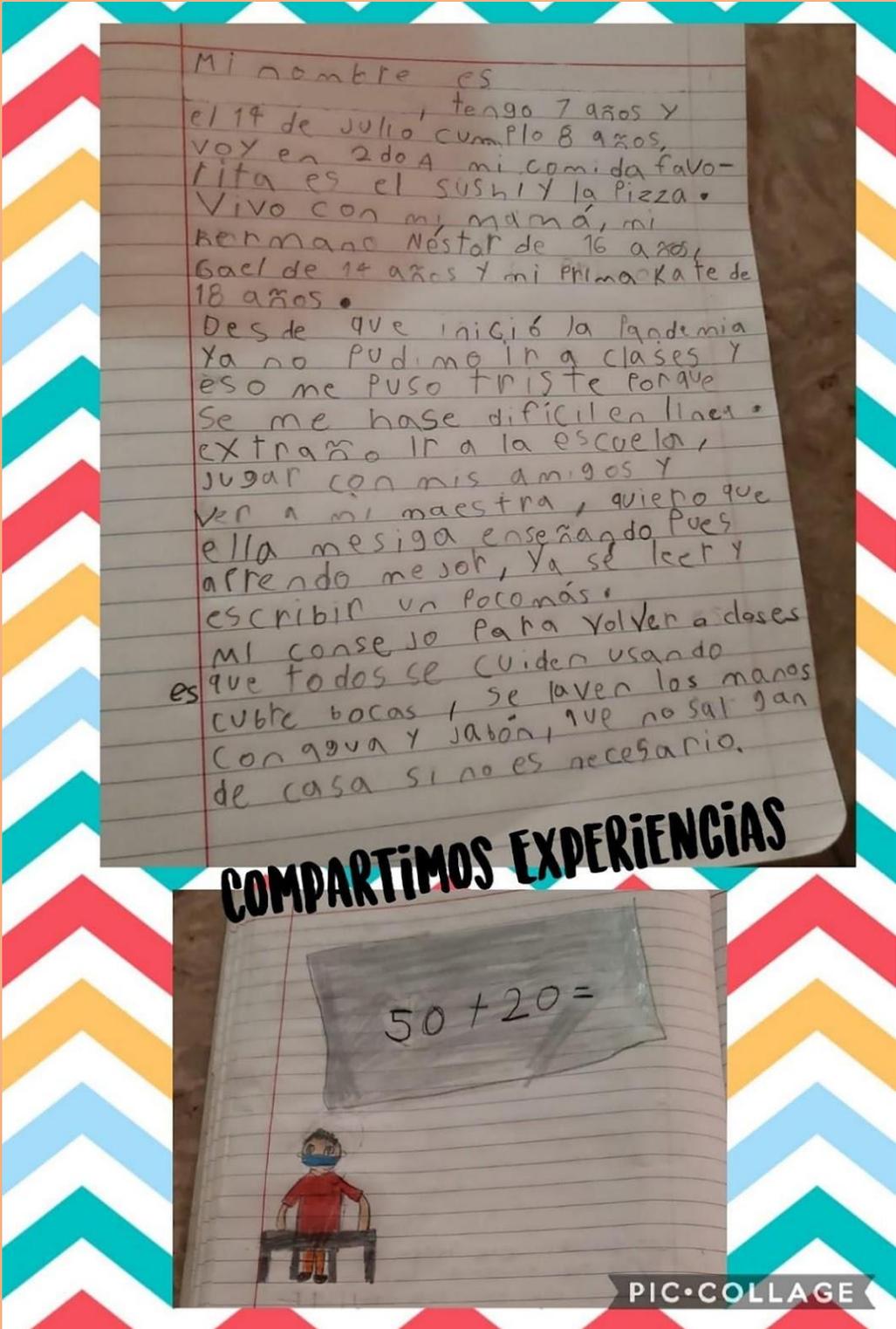


Figura 5. Niño de 7 años, Primaria, Baja California Sur.

Hay un solo dibujo en el que hay una afuera del espacio donde se está aprendiendo. Y esto fue también interesante: si en los dibujos anteriores prácticamente no hay espacio exterior, en este dibujo de un varón de 14 años, él está mirando por la ventana y está haciendo algo que podríamos definir como *anotando el mundo*. Dibuja un árbol, unas casas, un camino. Creo que es un dibujo masscheleiniano: tomar nota del mundo, interesarse en el mundo, prestarle atención al mundo, y de la ventana como umbral que organiza un adentro y un afuera de la escuela.



Figura 6. Dibujo de niño de 14 años, Secundaria, Guerrero.

No es casual que para los estudiantes la libreta, el lápiz y el pizarrón estén colgando sobre sus cabezas y que sientan que no hubo acompañamiento. Los dibujos manifiestan algunas situaciones, que también han sido referidas por otros estudios, de mucha soledad infantil. En ese sentido, habría que interrogar la visión de que la pandemia desarrolló más autonomía de docentes y estudiantes. Un director de una escuela secundaria en Guerrero, México, señaló en una entrevista:

Les he comentado a mis compañeros docentes que tienen que ser más autónomos en esta situación a distancia. Me dicen: "Oiga, profe, ¿me puede apoyar con esto?". Pero les digo que esto es autónomo, que no puedo estar ahí. Llegué a la escuela en la pandemia, no conocía a los docentes. Por eso les digo: "Adelante, maestro, hagan lo que ustedes crean mejor, yo los apoyo, yo asisto con usted". La red de apoyo han sido los docentes. El trabajo con ellos ha sido siempre de apoyo. La supervisión te deja carta abierta, te dice: hagan lo que mejor les parezca (testimonio de un director de una secundaria rural del Estado de Guerrero, 22 de marzo de 2021, entrevista virtual).

Habría que indagar con mayor profundidad los vínculos entre la autonomía y la fragmentación e individualización en el trabajo escolar. Si la autonomía aparece en el discurso pedagógico actual como un ideal normativo contra el cual se recortan los criterios de valoración del trabajo de estudiantes y docentes,<sup>28</sup> durante la pandemia la

---

<sup>28</sup> Durler, Héloïse, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015.

autonomía quedó asociada en algunos casos a dar mayores márgenes de libertad y en otros a dejar librados a los propios recursos a los actores educativos. Esto puede verse también en el énfasis, desmedido en algunos casos, de la realización de tareas escolares como forma de recabar evidencias del trabajo y cumplir con los requerimientos burocráticos de control del trabajo a distancia en muchos sistemas educativos.<sup>29</sup> Para concluir, quiero retomar el argumento inicial sobre las características del trabajo escolar y los cambios que están teniendo lugar con la digitalización, algunos de cuyos efectos se hicieron aún más visibles con la pandemia. Creo que es importante considerar estos cambios para poder pensar en otros futuros, como propone este Congreso. Propongo algunos ejes que permiten organizar una reflexión sobre el futuro que no se quede solamente en señalar los problemas y amenazas, sino que también pueda ofrecer caminos de acción.

Un primer eje tiene que ver con indagar en qué está pasando con los saberes, qué está pasando con los conocimientos, qué viajes y trayectorias de conocimiento se están proponiendo, marcados entre otros aspectos, por la delegación de importantes procesos de conocimiento en las plataformas, un desplazamiento de los saberes docentes hacia cómo gestionar la heterogeneidad y desigualdad de las tecnologías disponibles, y una cierta burocratización del saber –como por ejemplo en el trabajo con las tareas– que es más vieja que los medios digitales y la pandemia, pero que, en todo caso, de a ratos las nuevas dinámicas profundizan, si no intervienen otras políticas pedagógicas y otras pedagogías y didácticas en las aulas. Al respecto, puede retomarse una idea muy interesante de la filósofa y escritora Chantal Maillard, quien dice que “conocer implica merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una ‘re-flexión sobre lo propio’”.<sup>30</sup> Si no hay un merodeo por lo ajeno, hay un riesgo de que nos convirtamos en turistas que van a buscar siempre lo mismo, algo que sucede mucho con las búsquedas de información. ¿Cómo organizar una propuesta pedagógica que recupere la idea de extraviarse y de ir por terrenos desconocidos para volver a pensar lo propio? Es una de las claves con las que puede abordarse el trabajo escolar hoy.

Un segundo eje tiene que ver con la autonomía, con no abandonar una preocupación por la autonomía como ideal pedagógico. Habría que poner en duda la promesa de exploración e interactividad de los medios digitales, porque muchas veces los recorridos que proponen no son autónomos sino que van por líneas crecientemente automatizadas y gobernadas por algoritmos. Señala la socióloga de la educación Héloïse Durler que la autonomía debería pensarse a partir de la metáfora del tobogán: no se lanza a las infancias sin protección para que se estrellen en el piso, sino que hay que pensar en un diseño adecuado del artefacto, hay que pensar en un acompañamiento adulto a lo largo del camino, y más bien pensar el camino como una autonomía progresiva. En relación con los medios digitales, la propuesta pedagógica no

---

<sup>29</sup> Dussel, Inés y Acevedo-Rodrigo, Ariadna, “Deepening Inequalities and Weakening the Public in Schools. Policies, Technologies and ‘Taskification’ during the Coronavirus Pandemic in Mexico”, en *Éducation Comparée*, 26(1), 2021, pp. 77-99.

<sup>30</sup> Maillard, Chantal, *India. Obras reunidas*, Valencia, Pre-Textos, 2014.

puede ser simplemente "te dejo para que explores", sino que pasa también, y sobre todo, por organizar un andamiaje en el cual los estudiantes se vuelvan cada vez más autónomos en esa exploración, autónomos de la autoridad adulta y también con respecto a la regulación del algoritmo.

Un tercer eje tiene que ver con un trabajo de selección o curaduría de lo digital en las escuelas. Es una obviedad a esta altura decir que no todo lo que circula en internet es bueno. Una perspectiva interesante es la que ofrece Michèle Petit, una gran pensadora en torno a libros, bibliotecas, cultura actual, cuando dice que la biblioteca es a internet como el jardín es a la selva. Podríamos decir también: "La *escuela* es a internet como el jardín es a la selva". La escuela hace una selección del mundo, y lo que importa en esa selección es la calidad de la presencia del mundo que se trae. Lo digital no tiene calidad por sí; tampoco lo analógico, por supuesto. Más que sumarse a la perspectiva celebratoria sobre las ventajas de la libre exploración de internet, el lugar de la escuela y de los docentes es plantear preguntas profundas sobre qué presencia del mundo se está trayendo a la escuela, y no simplemente pedir que "busquen información" o "vean videos", sino indagar colectivamente qué están viendo, y qué están pudiendo hacer con eso que están viendo, en la línea de Bernstein de trabajar en la validación pública de los saberes en la escuela.

Finalmente, creo que se abre una época de una reflexión muy fuerte respecto al trabajo docente. En estas condiciones de la pospandemia, más que otras veces, tenemos que pensar en el entramado institucional colectivo que sostiene a la escuela. Y vuelvo aquí a los mapeos, a la cartografía de lo que es y hace el trabajo escolar. Efectivamente, el o la docente no están solos; aunque estén en el aula de manera individual, siempre hay un entramado colectivo que los y nos sostiene. Hay muchas demandas que no se pueden cubrir individualmente, y es importante producir cambios en la organización y la ética del trabajo, y también en la identidad docente. Hay que repensar cuáles son los ideales que guiaban al trabajo docente y cómo estamos formando a los docentes para consolidar tramas colectivas del trabajo y para afianzar la posibilidad de producir conocimiento en torno a su propia práctica.

Cierro con una reflexión de qué es, entonces, una escuela. Como dije inicialmente, para mí la escuela puede tomar formas muy distintas pero, en todo caso, si hay una idea o centro de la acción escolar que yo rescataría –y es una imagen que no tiene tanto de lo digital, pero podría tenerlo–, es la de un encuentro intergeneracional alrededor de los saberes, una forma de trabajo y de conversación específica que trae una presencia del mundo a ese encuentro, en el curso de la cual los estudiantes también van construyendo una posición propia, y van construyéndola colectivamente, con una preocupación común. En ese sentido, las escuelas tienen que ser espacios que den la bienvenida a las nuevas generaciones; tienen que ser espacios democráticos, hospitalarios y que piensen que esa conversación tiene que darse en un marco de respeto, de dignidad y de profundo amor por eso que queremos construir, por el mundo, por ese mundo en común que no está ahí afuera, ya dado de una vez y para siempre, sino que está siempre construyéndose. Y en esa construcción, creo que las escuelas y los docentes tienen un lugar fundamental.

## Bibliografía

- Barrère, A. (2002), "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?", en *Sociologie du Travail*, 44, pp. 481-497.
- Barrère, A. (2003), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Barrère, A. y Noûs, C. (2021), "École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière", en *Éducation et sociétés*, 45(1), pp. 161-176.
- Bernstein, B. (1990), *Class, Codes, and Control. Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge.
- Bonnéry, S. y Deslyper, R. (coords.) (2019), "Scolarisation de l'art, artistisation de l'école. Enquête sur l'éducation artistique et culturelle", en *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, fuera de serie, nº 7.
- Castro Pérez, B. (2023), "Prácticas con YouTube en el ámbito escolar. Una aproximación a las formas de trabajo escolar con videos digitales en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México", Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.
- Charlot, B. (2006), *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Durler, H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Dussel, I. (2020), "La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados", en *Práxis Educativa*, 15, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Dussel, I. (2022), "¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 51, pp. 31-48. DOI: 10.34096/iice.n51.11333
- Dussel, I. y Acevedo-Rodrigo, A. (2021), Deepening inequalities and weakening the public in schools. Policies, technologies and 'taskification' during the Coronavirus pandemic in Mexico. *Éducation Comparée*, 26(1), pp. 77-99.

- Dussel, I. y Ferrante, P. (2023), "Global Connective Media: YouTube as an Educational Infrastructure", en Rizvi, F. y Beech, J. (eds.), *International Encyclopedia of Education, Vol. On Globalization and Shifting Geopolitics of Education*, Singapur, Elsevier, pp. 622-629. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01021-6>
- Dussel, I. y Páez Triviño, Y. (2022), "Los espacios escolares transformados: narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia", en *Korpus 21. Revista de Historia y Ciencias Sociales (El Colegio Mexiquense)*, 2(5), pp. 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022111>
- Educational Facilities Laboratories (1970), *New Schools for New Towns*, Houston, Rice University-School of Architecture.
- Gitelman, L. (2021), "Exit This Way: Afterward", en *Textual Practice*, 35(9), pp. 1551-1553. DOI: 10.1080/0950236X.2021.1964761
- Guillory, J. (2021), "Reading Ong Reading McLuhan", en *Textual Practice*, 35(9), pp. 1487-1505. DOI: 10.1080/0950236X.2021.1964762
- Hébrard, J. (1995), "La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation", en Bentolila, A. (ed.), *Savoirs et savoir-faire*, París, Éditions Nathan, pp. 155-162.
- Herlinghaus, H. (2013), *Narcoepics. A Global Aesthetics of Sobriety*, Londres, Bloomsbury.
- Maillard, Ch. (2014), *India. Obras reunidas*, Valencia, Pre-Textos.
- Martín Barbero, J. (2005), "Los modos de leer. Entrevista de Omar Rincón para la Semana de la Lectura CERLALC", Bogotá, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, disponible en: <https://s4ef6e5b1c58e61ba.jimcontent.com/download/version/1286512449/module/4130470657/name/Modos%20de%20leer%20barbero.pdf> [último acceso: 4 de febrero de 2023].
- McDowell, P. (2021), "Reading McLuhan Reading (and Not Reading)", en *Textual Practice*, 35(9), pp. 1391-1417. DOI: 10.1080/0950236X.2021.1964751
- McLuhan, M. (1960), "Classroom Without Walls", en Carpenter, E. y McLuhan, M. (eds.), *Explorations in Communication*, Boston, Beacon Press, pp. 1-3.
- McLuhan, M. y Leonard, G. (1967), "The Future of Education: The Class of 1989", en *Look*, 21 de febrero, pp. 23-24.

- Monsiváis, C. (2004), *Viento Rojo. Diez historias del narco en México*, México, Plaza y Janés.
- Morozov, E. (2019), "Capitalism's New Clothes", en *The Baffler*, 4 de febrero, disponible en: <https://thebaffler.com/latest/capitalisms-new-clothes-morozov> [último acceso: 6 de enero de 2023].
- Perrotta, C.; Gulson, K.; Williamson, B. y Witzemberger, K. (2021), "Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom", en *Critical Studies in Education*, 62(1), pp. 97-113. DOI: 10.1080/17508487.2020.1855597
- Rayou, P. (dir.) (2010), *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sadin, É. (2017), *La humanidad aumentada*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- Van Dijck, J. (2016), *La cultura de la conectividad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Waquet, F. (2015), *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent, XVI<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*, París, CNRS Éditions.
- Zuboff, S. (2019), *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, Nueva York, Public Affairs.

**La presente conferencia tuvo lugar el 9 de junio de 2022 en la ceremonia de clausura del XX Congreso de la AMCE.**



**Inés Dussel** nació en Delaware, Estados Unidos, pero estudió Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. En Argentina también cursó su Maestría en Ciencias Sociales, en Flacso. Y se doctoró en Enseñanza y Currículum en la Universidad de Wisconsin-Madison.

Entre 2001 y 2008 fue directora del Área Educación de Flacso-Argentina y

actualmente integra el Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV, en México. Brindó cursos y conferencias en numerosas y prestigiosas universidades como París-8, Luxemburgo, Complutense de Madrid, UNAM, ARCIS de Chile y en la Argentina en las de La Plata, Córdoba y la UNIPE, entre otras. Es integrante de la American Educational Research Association (AERA), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) y de la Philosophy of Education Society (PES).

Entre una decena de libros publicados destaca La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Estudios comparados sobre políticas e instituciones (Teseo, 2015).