



LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN FRENTE A LOS GRANDES RETOS DE NUESTRO TIEMPO MIGRACIONES, SOCIEDAD DIGITAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Conferencias del XX Congreso AMSE-AMCE-WAER, 6 a 9 de junio de 2022

Marguerite Altet, Alice Baillat, Gilles Baillat, Inés Dussel,
Adela Franzé Mudanó, Ana Pereyra y Robert White

u: unipe
editorial
universitaria

 UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN


unipe

LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN FRENTE
A LOS GRANDES RETOS DE NUESTRO TIEMPO



LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN FRENTE A LOS GRANDES RETOS DE NUESTRO TIEMPO MIGRACIONES, SOCIEDAD DIGITAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Conferencias del XX Congreso AMSE-AMCE-WAER, 6 a 9 de junio de 2022

Marguerite Altet

Alice Baillat

Gilles Baillat

Inés Dussel

Adela Franzé Mudanó

Ana Pereyra

Robert White

La educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo: Migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible. Conferencias del XX Congreso AMSE-AMCE-WAER, 6 a 9 de junio de 2022/Marguerite Altet ... [et al.]. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2024.Libro digital, PDF - (Actas y ponencias ; 7)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-93-6

1. Educación. 2. Educación a Distancia. 3. Educación Ambiental. I. Altet, Marguerite
CDD 370.71

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Carlos G.A. Rodríguez

Rector

Ana Pereyra

Vicerrectora

Adrián Cannellotto

Secretario de Investigación y Posgrado

Julia Pasin

Directora de Investigación

Paula Lozano

J' de División de Proyectos de Investigación

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza Pérez

Directora editorial

Carla Maglio

Coordinadora de la publicación

Mariana Liceaga y Diego Rosemberg

Edición y corrección

Oscar Bejarano

Diseño

COLECCIÓN ACTAS Y PONENCIAS

La educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo: migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible

Conferencias del XX Congreso AMSE-AMCE-WAER, 6 a 9 de junio de 2022

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2024

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© De las contribuciones, sus respectivos autores

Editado en Argentina, 1ª edición noviembre de 2024

ISBN 978-987-3805-93-6

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: *La educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo: migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible. Conferencias del XX Congreso AMSE-AMCE-WAER, 6 a 9 de junio de 2022, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2024;*
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.



Consejo de Administración de la AMSE-AMCE-WAER

Gilles Baillat, Presidente

Oktay Adiguzel, Vicepresidente

Thierry Philippot, Secretario General

Serge Ramel, UNESCO Administrador

Ana Pereyra, Administradora para Latinoamérica y Presidenta del XX Congreso

Veda Aslim-Yetis, Administradora comunicacional

Anderson Araujo-Oliveira, Administrador para Norte-América

Therese Mungah Shalo Tchombe, Administradora para África

Rodica Nagy, Administradora para Europa Oriental

Comité organizador del Congreso

Presidentes honorarios

Gilles Baillat - Ana Pereyra

Otros integrantes

Camila Cosse - Fabien Empin - Andrea Farnos - Mariano Fontao - Denise Fridman - Jorge Pérez -
Guillermo Grondona - Paula Lozano - Carla Maglio - Julia Pasin - Verónica Torres

Integrantes UNSAM

Silvia Grinberg - Cintia Schwamberger - Mercedes Romero - Sofía Dafunchio - Marco Bonilla

Índice

DISCURSOS DE BIENVENIDA

Gilles Baillat y Ana Pereyra 7

PANEL DE APERTURA

La profesión docente en una sociedad cambiante
entre tensiones y desafíos
Marguerite Altet 12

Actitudes de las y los docentes para promover
la justicia social a través de la educación
Robert White 17

Políticas educativas e inmigración. Apuntes desde España
Adela Franzé Mudanó 22

El impacto del cambio climático en la dinámica migratoria
y sus consecuencias en el acceso a la educación de personas
migrantes y desplazadas
Alice Baillat 26

CONFERENCIA DE CLAUSURA

La digitalización de las escuelas y sus efectos en el trabajo escolar
Inés Dussel 32

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES 47

Discursos de bienvenida

Señoras y señores,

Quiero saludar a todos los participantes de este congreso, inusual por su formato, pero que demuestra la necesidad de intercambio entre los investigadores del mundo entero. Cuando el Consejo de Administración de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMSE-AMCE-WAER) decide celebrar su vigésimo congreso en Buenos Aires en el año 2020, no esperábamos encontrarnos con una pandemia que iba a sacudir el planeta. Tampoco nos esperábamos que las tres temáticas más importantes de este XX Congreso se volverían aún más relevantes. Las cuestiones del impacto en la educación –la migración, la sociedad digital y el desarrollo sostenible– no fueron borradas por la pandemia, pero sí actualizadas debido a ella. Como lo indica la declaración científica del congreso, estas tres cuestiones no son del todo nuevas, por ejemplo: las migraciones pertenecen a la historia de la humanidad desde sus orígenes y los habitantes del continente americano lo saben sobradamente. Pero, a su vez, esas cuestiones se volvieron un desafío: para la sociedad de forma general y particularmente para la educación y el sistema educativo. Las migraciones están siempre en el centro de las problemáticas internacionales y, a veces, se vuelven una estrategia política y geopolítica, así como la guerra que comenzó nuevamente en Europa, y que reaviva para muchos sistemas

educativos preguntas tales como: de qué modo recibir y escolarizar niños migrantes desplazados, refugiados... Y se piensa obviamente en todos los niños ucranianos.

Entre todos los efectos de la pandemia, está, por supuesto, el shock emocional para los niños de no poder ir a la escuela, pero no quisimos sacrificarlos debido a las circunstancias. Las herramientas digitales se volvieron una imperdible oportunidad para la escuela, sabiendo que esta se vive en primera persona: cara a cara, de forma presencial.

Por último, el cambio climático no genera solamente la necesidad de una transición fundamental respecto de nuestro modelo de producción, consumo, transporte, etcétera. Impone la aparición y el desarrollo de distintas maneras de pensar y de actuar. Cada uno presente que la educación estará en el núcleo de las apuestas relacionadas a esta transición.

Nuestra asociación también está fuertemente impactada por la pandemia, con la modificación de los estándares de los congresos y más precisamente con el funcionamiento a distancia comparado al funcionamiento presencial. Es preciso recordar que la AMCE fue creada para compartir. Su razón de existir, con la voluntad compartida de todos los investigadores del planeta, es intercambiar y construir algo en común entre las distintas culturas y culturas de la investigación al servicio de la educación. En un contexto de globalización, nuestra asociación fue un ejemplo

de lo que debe ser una buena globalización. La pandemia nos obligó a postergar varias veces la fecha de este congreso y nos obligó a repensar en profundidad nuestra razón de ser y nuestros futuros funcionamientos.

Vendrán días mejores, y esta pandemia, por lo menos esta, desaparecerá. Pero la pandemia nos sacudió por dentro. Una visión optimista nos hace pensar que todo volverá a la normalidad... Es solo un paréntesis. Yo no creo en esta visión optimista. Y una visión pesimista nos llevaría a la conclusión de que los encuentros presenciales ya no existen. El futuro de nuestras relaciones académicas son Google Meet, Zoom, etcétera. De paso, podemos imaginar las consecuencias de la calidad de los intercambios entre los investigadores. Seguramente, hay un término medio que permite, entre esas dos visiones, tomar en cuenta el uso de las herramientas digitales como tipo de intercambio (sin tampoco abandonar el uso del papel), pero también los intercambios y los encuentros presenciales cuando sea posible. Invito, en consecuencia, a todos los congresistas a reflexionar sobre cada temática de este congreso y también, como el Consejo de Administración de la AMCE, a reflexionar sobre modalidades futuras de funcionamiento, que nos ayudarían a llegar a este término medio, ni del todo presencial ni del todo a distancia.

No quiero concluir sin agradecer profundamente a la doctora Ana Peireyra y a todo su equipo de trabajo, por la organización de este congreso. Ha sido una tarea muy difícil, por la novedad de este ejercicio. Ana asumió perfectamente la tarea y se merece el reconocimiento de todos, y le agradecemos que haga extensivo este reconocimiento a todas las instituciones sin las cuales el congreso no habría sido posible. También quiero agradecer personal y particularmente al rector de la UNIPE, el profesor Adrián Cannellotto, por su ayuda constante, año tras año, para la realización de este congreso.

Gracias por su atención y les deseo a todas y todos un excelente congreso.

GILLES BAILLAT
 Presidente de la Asociación Mundial de
 Ciencias de la Educación, AMCE

Buena jornada a todas y todos,

Autoridades institucionales, funcionarios de los sistemas educativos, docentes-investigadores, formadores de docentes, educadoras y educadores, estudiantes de la formación docente y del amplio campo de las Ciencias de la Educación, miembros de las comunidades educativas.

Es un honor para mí participar en este panel de apertura del XX Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación en mi doble carácter de presidenta honoraria del XX Congreso y de secretaria de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina, sede del congreso.

Quiero agradecer en primer lugar a todos los referentes institucionales que acompañaron desde el inicio el proceso de realización del XX Congreso de la AMCE desde su previsión inicial como Congreso presencial hasta su formato actual bajo la modalidad plenamente virtual. En particular, mencionar a los colegas que integran nuestro Consejo de Administración: los profesores Oktay Adiguzel, Thierry Phillipot, Serge Ramel, Anderson Araujo Oliveira y las profesoras Veda Aslim Yetis, Thérèse Mungah Shalo Tchombe y Rodica Nagy. También agradecer el acompañamiento de las autoridades de la UNIPE, a su rector, el profesor Adrián Cannellotto, y a su vicerrector, el profesor Carlos Rodríguez, y al rector de la Universidad Nacional de San Martín, coorganizadora del congreso, el profesor Carlos Greco. Quisiera agradecer especialmente al secretario Académico de la UNIPE, el profesor Darío Pulfer, a la directora de Investigación, la profesora Julia Pasin, a todos y cada uno de los integrantes del gabinete de la UNIPE, a los equipos técnicos movilizados para hacer posible este congreso, a Camila Cosse, referente del Comité de Organización, a Paula Lozano, Andrea Farnos y Erwin Luchtenberg, de la UNIPE, y a Luis Scasso, director de la oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) de Argentina.

Tomar la decisión de realizar el XX Congreso en la modalidad plenamente virtual fue un proceso largo y complejo, ya que significó resignar los encuentros cara a cara, el compartir espacios de intercambio, de diálogo y de camaradería que hacen a la construcción de lazos y redes perdurables, muy relevantes para la internacionalización de la

educación superior y para la consolidación de la investigación interdisciplinaria. No obstante, pienso que fue la decisión más apropiada para las condiciones socioeconómicas y medioambientales por las que estamos transitando. La virtualidad nos permitió que la gran mayoría de los interesados en el congreso pudieran concretar su participación y también la apertura a todas las comunidades educativas de los momentos académicos de carácter plenario.

El XX Congreso lleva por título «La educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo: migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible». ¿Por qué resolvimos conservar esos ejes acordados al finalizar el XIX Congreso realizado en 2018, en Suceava, Rumania, con sede en la Universidad Stefan cel Mare? Porque reafirmamos su vigencia en cuanto claves ineludibles para pensar en los problemas de nuestro tiempo a escala global, con particular interés para el mundo de la educación.

No hay duda de que el eje Sociedad Digital se vio acelerado por la migración masiva de los sistemas educativos al entorno virtual. En el campo educativo, la política de cuidado sanitario de mayor impacto y de mayores resonancias en el presente fue la suspensión –en la mayoría de los países del mundo– a inicios del año 2020 de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades durante un período considerable, luego del cual se desplegaron durante gran parte del año 2021 formas, primero híbridas de escolarización, hasta alcanzar la nueva presencialidad. El despliegue de modalidades de educación a distancia con uso de las tecnologías digitales –siempre que las condiciones sociotécnicas lo permitieron– fue decisivo para lograr la continuidad pedagógica pero también como factor ilustrativo de las nuevas desigualdades, ya que la conectividad, la disposición y el uso de esas tecnologías se entramaron con las viejas desigualdades relativas al origen de clase, la localización territorial y el consumo. Este proceso entendemos será objeto de análisis y deliberación en los simposios y mesas del eje Sociedad Digital.

Los debates acerca de las cuestiones ambientales se actualizaron a propósito de los orígenes del virus y sus mutaciones y en ellos se referencian todas las proyecciones sobre el futuro de la vida en el planeta. En la Agenda 2030 de Naciones Unidas se concibe a la educación como un

factor clave para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este último es entendido como la integración positiva entre el crecimiento económico, la equidad social y la protección ambiental con vistas a la reducción mediante acuerdos internacionales del desequilibrio Norte-Sur. Es por ello que en su ODS 4 se expresa el compromiso de la comunidad internacional de «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas». Contrariamente al ODS 4, la crisis sanitaria, social y económica acrecentó el riesgo de desvinculación y abandono escolar por parte de los grupos poblacionales más vulnerables: la niñez, la juventud, las personas con discapacidad, aquellas que viven con VIH, con sida, las personas mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas y las personas desplazadas internas y migrantes. Asimismo, el control, la inmovilidad y el aislamiento incrementaron las dificultades de los migrantes con bajas calificaciones para concretar sus trámites de residencia y acceder a derechos sociales y económicos en los países receptores. Los estudios internacionales muestran que el acceso, la participación y los logros educativos de los hijos e hijas de los inmigrantes se vieron particularmente afectados en el último bienio.

Más allá de la pandemia, la población desplazada por conflictos bélicos y violencia se ha incrementado enormemente en los últimos cuatro años. Ucrania se ha sumado a Siria, Venezuela, Afganistán, Sudán del Sur y Myanmar como países de procedencia de la población desplazada. Y los países de Europa oriental Polonia, Hungría, Moldavia, Rumania y Eslovaquia se han agregado a la lista de principales países de acogida integrada por Turquía, Colombia, Pakistán, Uganda y Alemania.

¿Cómo organizamos el congreso en su modalidad plenamente virtual? Los ejes del XX Congreso lograron la adhesión de unos 500 investigadores de alrededor de un centenar de universidades, residentes en 31 países. Queremos en esta apertura agradecer también a todos los integrantes del Comité Científico que evaluaron cada una de las postulaciones.

Las contribuciones de las y los investigadores fueron organizadas por eje en Mesas y Simposios. Participan en las mesas todos aquellos que presentaron contribuciones libres. Estas contribuciones fueron agrupadas de acuerdo a un doble criterio de afinidad problemática y diversidad cultural.

La mayor parte de los investigadores participa en la modalidad coloquio o simposio. Las mesas contarán con la coordinación de un docente investigador de la UNIPE, mientras que los simposios serán coordinados por sus propios referentes. A unos y otros queremos agradecerles el realizar esta tarea para muchos novedosa.

Los momentos académicos plenarios del Congreso estarán abiertos a la participación de todas y todos y serán transmitidos vía *streaming* en las tres lenguas del congreso: español, francés e inglés. El panel de apertura académica del congreso está integrado por referentes de reconocida trayectoria en el tema: Marguerite Altet, Robert White, Adela Franzé Mudanó y Alice Baillat. La conferencia de clausura estará a cargo de la pedagoga especialista en sociedad digital Inés Dussel. A todos ellos les agradecemos el haber aceptado participar del congreso también en su versión plenamente virtual.

Les damos la bienvenida a todos los participantes y esperamos que todos y todas saquemos el máximo provecho del diálogo y los intercambios y que podamos avanzar en una comprensión de conjunto de la enorme tarea y desafíos que tenemos por delante.

ANA PEREYRA
Presidenta honoraria del
XX Congreso de la AMCE

Panel de apertura

Marguerite Altet

Robert White

Adela Franzé Mudanó

Alice Baillat

LA PROFESIÓN DOCENTE EN UNA SOCIEDAD CAMBIANTE ENTRE TENSIONES Y DESAFÍOS. APROPIACIÓN COLECTIVA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES COMO DESARROLLO DE UNA CAPACIDAD DE ACCIÓN PROFESIONAL

Marquerite Altet

La temática que voy a abordar es la profesionalización de los docentes. Más precisamente, la profesión docente entre tensiones y desafíos, la apropiación colectiva de los resultados de la investigación de la profesión y la colaboración para desarrollar el poder actuar y profesionalizarse. Para mi exposición, partiré en primer lugar de la base de que el proceso de profesionalización internacional está en crisis. Por otro lado, hay un desarrollo continuo de las investigaciones en educación. Tercero, hay avances de la profesionalización sobre la formación de los docentes, pero no de la profesión como tal. Y pensaremos en qué herramientas usar, que para mí son la formación continua de proximidad entre pares, gracias a la socialización de los aportes de la investigación, para que los docentes se hagan cargo de su profesionalización.

Al hablar de los reportes que ya nocen, hay una evolución constante de la enseñanza y sus tensiones. La enseñanza ya no es una vocación, tampoco un trabajo artesanal; desde hace treinta años hay un verdadero movimiento hacia la profesionalización que intenta dar una respuesta a las transformaciones de la sociedad. Esta tendencia, que fue copiada de las profesiones liberales, intenta transformar –en el plano estructural– el trabajo docente como una profesión a partir de la universalización de conocimientos universitarios propios a su profesión: una larga formación, una autonomía del trabajo, una responsabilización de los docentes y un juicio profesional basado en estrategias éticas.

En realidad, lo que vemos es un proceso, en los distintos países, en varias escalas y dimensiones, que habla de la formación o la profesión, pero con una implementación con muchos contrastes, con avances sobre la formación y, a veces en muchos países, la profesionalización, que sigue siendo una ficción, casi como algo retórico. En realidad, las políticas neoliberales, las condiciones económicas y de la sociedad actual, las condiciones cambiantes del ejercicio docente piden a los docentes adaptarse cada día, afrontar numerosos desafíos sin llegar a poder profesionalizarse. El trabajo docente cambió, pero no para mejor. Los problemas afectan la profesión: más tarea, estrés, una mayor heterogeneidad pública, menos recursos, recorte presupuestario, el poco compromiso de los Estados, establecimiento sistemático de la evaluación estándar con indicadores de rendimiento, con una crisis de saberes y una mutación creada por lo digital. Entonces, saber las materias y las recetas de la gestión de la clase no es suficiente para saber enseñar. Las investigaciones han demostrado que el trabajo docente es una actividad compleja y de alto nivel que necesita múltiples saberes profesionales, competencias y actitudes que facilitan el aprendizaje, una dosis de autonomía para poder inventar estrategias y un fuerte criterio profesional. Es un trabajo especializado y complejo, con otros y sobre otros, exigente, en el que las relaciones con los alumnos son centrales y, por ende, necesitan de profesionalismo.

En 2022, con estas condiciones, constatamos que en realidad la enseñanza escapa poco a las formas establecidas. Nos remitimos a un informe realizado en 2004 por los investigadores Maurice Tardif y Claude Lessard.* Ellos habían visto que la profesión entonces seguía siendo un trabajo artesanal donde subsisten el aprendizaje día a día, la valorización de la experiencia, de las paredes del aula, mucho individualismo, un fuerte avance de la feminización, a veces, precarización de la profesión y poca cooperación entre pares, clases conversacionales, e incluso una visión estática del saber.

Otro reporte más reciente de los mismos investigadores, con Morales Perlaza en 2020, a pesar de esa retórica mundial sobre la profesionalización, después de treinta años de reformas sobre la profesionalización, lleva a una conclusión mixta. No hay un orden profesional para las profesiones liberales, hay poca autonomía y gestiones colegiadas en los establecimientos, y, además y sobre todo, un bajo peso político de los docentes frente a las políticas neoliberales de los Estados basadas en los estándares y evaluaciones de rendimiento. Ciertamente, hay una formación profesional universitaria mejorada, más larga, con más saberes, pero considerada por todos como demasiado abstracta y teórica, lejos del campo, ineficaz, con una formación continua que resulta insuficiente y, a veces, inexistente. Entonces es una profesión que no queda clara, se halla en crisis y desvalorizada.

En paralelo, hay un desarrollo continuo de la investigación en educación. Los investigadores son productivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, como proceso interactivo. Se pueden ver los manuales con todas las investigaciones desde 1963 hasta 2002 (*Handbooks of Research on Teaching*). Sobre el empleo de docente y la profesionalización, están los trabajos de Hattie y Tardif. Sobre la formación inicial y continua, están todos los trabajos de Perrenoud, Lessard, Paquay, Altet. Sobre el sentimiento de eficacia y el desarrollo personal, hay un trabajo de Bandura. Sobre la cooperación profesional y la organización del aprendizaje, hay trabajos de Dembele y Bouvier. Todos esos aportes de las investigaciones que acabo de mencionar son abordados en la formación inicial.

Son aquellos que forman el «conocimiento profesional» del docente, pero en realidad esos mismos aportes son poco usados en el campo cuando el docente sale de la formación inicial. Dichos aportes de investigación permitirían a los docentes interiorizar mejor lo que hacen. Por ejemplo: nuestros trabajos describen, caracterizan, comprenden el funcionamiento de las prácticas efectivas, el proceso interactivo que se pone en juego en la enseñanza-aprendizaje. Son perspectivas de análisis para la formación. Nuestro modelo de procesos interactivos contextualizados nos permitió encontrar organizadores de prácticas docentes. Hemos trabajado en cómo comprender los procesos interactivos, la articulación funcional de la enseñanza y aprendizaje en situación, con un análisis terminado de las interacciones maestros-alumnos, de la coactividad docentes-alumnos. Son los trabajos de la universidad de CREN en la red OPEN (Observación de la Práctica Educativa), con mis colegas Bru, Blanchard-Laville, entre otros. Y hemos extraído un modelo de las prácticas docentes de los campos constitutivos de la interacción. Por una parte, el campo relacional: es lo que hacen el docente como persona, el clima, las interacciones, la gestión del aula. Después, el campo pedagógico, o la puesta en escena de las condiciones de aprendizaje para facilitar las situaciones de aprendizaje y las evaluaciones. En tercer lugar, el campo didáctico: cómo gestionar las estructuras de saberes y el aprendizaje, la gestión de los errores. Y, finalmente, un conocimiento de la estructura cognitiva del docente, que hace que cada docente sea diferente. Estos mismos trabajos fueron tomados como ejemplo en los Estados Unidos por Hamre, Pianta *et al.* (2013),¹ que observaron las mismas dimensiones: apoyo emocional, organización de la clase, apoyo de la instrucción. Y eso nos da el modelo de la práctica docente que puede ayudar a los maestros y maestras a entender mejor lo que hacen, alrededor de estas tres lógicas: pedagógica, didáctica y epistemológica. Alrededor de la lógica social y psicológica de los alumnos, se genera un clima de mucha tensión en la situación que construyen alumnos y docentes y en cómo se van a implementar las interacciones y ajustes para llegar a un equilibrio, para sostener la clase y hacer aprender. Esos trabajos ayudan al docente que puede acceder a

* Tardif, M. y Lessard, C., *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Laval (Canadá)-Bruselas, Les Presses de l'Université de Laval-De Boeck. [N. de E.]

1. <https://gtlcenter.org/search/node/Hamre>

ellos, y hay otras investigaciones sobre el docente mismo que demuestran que el maestro es valorado cuando trabaja de forma reflexiva y colaborativa. Están las investigaciones PISA, TALIS, OCDE (2013-2018) sobre los sistemas educativos eficientes que valorizan la profesión. Hay factores que tienen incidencia sobre los sentimientos de eficacia personales y profesionales de los docentes (Bandura). Por ejemplo, la gestión de la clase, el clima, la implicación de los alumnos, la actividad y la multiplicidad de interacciones, la comprensión de su práctica, y cómo ese análisis ayuda al docente a actuar mejor. La puesta en común de las prácticas aprobadas, la colaboración entre colegas, la ayuda mutua para mejorar el aprendizaje; pero también la participación de los docentes en la escuela, la satisfacción que tenemos con nuestro establecimiento. Todos estos factores demuestran la importancia del sentimiento de eficacia personal de cada docente para el logro de cada alumno. Los países con mejores resultados tienen docentes con prácticas reflexivas y colaborativas. Con respecto a los recursos que pueden ser utilizados durante la formación inicial, tenemos los modelos profesionalizantes por alternancia integradora de la práctica inicial, la teoría y la práctica mejorada gracias a la puesta a prueba de la teoría durante las prácticas. Entonces ponemos en marcha una formación centrada en la construcción de las competencias profesionales con repositorios, pero el problema es que estos son creados por investigadores y no por los mismos docentes, y muchas veces, quedan desfasados con respecto a las prácticas. Pasa lo mismo con los saberes de los investigadores. Son los investigadores quienes los encontraron y se hizo la transposición, pero son poco reutilizados en el campo y tampoco están validados por los docentes.

Entonces, ¿cómo sacar provecho de las investigaciones? ¿Cómo formar un docente reflexivo? Esto se realiza en la formación continua en las escuelas, con un enfoque de formación de proximidad entre pares al hacer análisis de las prácticas con acompañantes que son los formadores docentes reconocidos, quienes van a ayudar a los docentes situados a comprender el funcionamiento de la práctica aplicada y el aprendizaje desarrollado por la reflexividad. Van a ayudar a poner en marcha nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que permiten construir una adaptación a las necesidades actuales, a la resolución de problemas, hacer

frente a la incertidumbre del contexto actual y desarrollar el profesionalismo de nuevos docentes o formadores con una capacidad de análisis y un sentimiento de eficacia personal. El análisis de las prácticas profesionales se da a partir de un enfoque comprensivo acompañado por un mentor, un formador, e instrumentado por saberes, en el que se enseña al docente a poner distancia respecto de lo que hace, a entender lo que hizo hacer a los alumnos, cómo aprendieron los alumnos, a tomar varios puntos de vista e hipótesis de lectura, a comprender los factores en juego, pero sin emplear modelos. Se le brindan herramientas de análisis que van a ayudarle a reencuadrar su práctica, formalizarla y desarrollar un «saber analizar» en clase, para desarrollar el «poder actuar» y adaptarse permanentemente.

Otro punto: profesionalizarse y colaborar entre las escuelas, entre los establecimientos. Vemos que la profesionalización de la formación inicial impulsada por responsables políticos e investigadores no pudo capacitar a los docentes. Al contrario, vemos notablemente la evolución de antiguas profesionalidades, y las nuevas, adaptadas, que se aplican en el campo si están dominadas por los docentes y la profesión misma. Esto sucede bajo ciertas condiciones, tales como el saber profesional producto de las investigaciones reconocidas validadas por los docentes, con estrategias eficaces, así como que haya autonomía en el trabajo, una receta abierta, una referencia ética. Entonces, se tratará de una formación inicial y continua guiada por docentes profesionales acompañados y no por los responsables políticos. Efectivamente es así como vemos la profesionalización. Cuando hay una apropiación colectiva de los actores sobre su oficio, un control entre pares, experticia, un reconocimiento interno y social de la difícil función de enseñar, pero que es valorada por sus logros en el campo. Constatamos que la profesionalización del oficio no existe en los establecimientos, pero sí existe el trabajo colaborativo entre pares, y hay resultados obtenidos en el nivel de la calidad educativa. Es por eso que me parece esencial institucionalizar el rol de la profesión si queremos profesionalizar a los docentes gracias a la colaboración y a la movilización de los actores en los establecimientos. Los docentes que analizan en el campo conjuntamente su propia práctica mejoran las prácticas y el aprendizaje. Se vuelven profesionales del

aprendizaje. Los docentes practicantes profesionales acompañados por formadores resultan comprometidos en la formación con sus pares. Los practicantes involucrados en los proyectos de investigación colaborativa de la escuela son innovadores. Los practicantes pueden involucrarse en la evaluación si les damos los datos sobre lo que necesitan trabajar. Todo eso para llegar a contar con establecimientos eficaces, que marcan la diferencia, y acompañar el cambio en el campo con docentes reflexivos y colaborativos. Se trata de desarrollar establecimientos, organizaciones de aprendizaje donde se involucren todos los actores en conjunto; de poder contar con docentes comprometidos en sus establecimientos, que participen en la toma de decisiones, que resuelvan juntos los problemas e innoven y mejoren los aprendizajes; con una formación de proximidad negociada dentro de los establecimientos, sin que sean los inspectores quienes vengán a proponer jornadas de formación, sino los mismos docentes, para dar respuesta en equipo a los problemas diagnosticados. El establecimiento deviene el marco del aprendizaje individual y colectivo, coordinado, como lo muestra Bouvier, con un formador-acompañante. A partir de una demanda colectiva, las acciones toman sentido en el marco de la escuela, que se convierte en un lugar de profesionalización interactiva. Y a partir del proceso de resolución de problemas y de aprendizaje colectivo, los docentes se profesionalizan. Una gestión orientada por los docentes para mejorar los objetivos de aprendizaje. Una toma de la profesión por los docentes para una verdadera profesionalización: la propia.

Para concluir, diría que los docentes como actores colectivos y autónomos deben estar en el centro de la profesionalización. Tardif y Lessard (2004) veían tres escenarios para el futuro: el peor, la vuelta del modelo tradicional desigual, con una precarización, con una desprofesionalización. El segundo, el de la toma del poder por parte de los técnicos, las nuevas tecnologías y las neurociencias. El tercer escenario: una marcha abierta de las organizaciones de formación profesional.

Creo que se comprende que comparto ese tercer escenario que sitúa a los docentes en el centro de la profesionalización. Docentes valorizados, colectivos, capaces de acciones profesionales exitosas dentro de su establecimiento, acciones compartidas, difundidas, apoyándose en las inves-

tigaciones que fueron reconocidas, como beneficio. Docentes que crean una red de emancipación, que toman ellos mismos la responsabilidad por su proceso de profesionalización.

Comparto en las lecturas recomendadas un nuevo libro dirigido por Marcel, Tardif y Piot (2022) con algunas conclusiones sobre los últimos treinta años de profesionalización. Entonces, ¿cómo? Me podrán decir que esto es en otro país. Pues, en absoluto. Hemos visto ejemplos de profesionalización e inventiva realizados durante la pandemia de covid-19 por los docentes y cómo, a partir de muy poco, pudieron reorganizarse, reinventar sus prácticas y hacer que sus alumnos lograran los objetivos dentro de un marco nuevo y muy difícil. Y este congreso puede reflexionar sobre las pistas contextualizadas para distintos países acerca de la profesionalización por los mismos docentes. Gracias por su atención.

RECOMENDACIONES DE LECTURA

Altet, M.

2013 *Les pédagogies de l'apprentissage* (1997), París, PUF.

Altet, M. y Baillat, G.

2022 «Des IUFM aux ESPE, la professionnalisation de la formation des enseignants au milieu du gué», en Marcel, J.-F.; Tardif, M. y Piot, T. (dirs.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*, Toulouse, PUM, pp. 83-106.

Altet, M.; Desjardins, J.; Étienne, R.; Paquay, L. y Perrenoud, P. (dirs.)

2013 *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, Bruselas, De Boeck.

Altet, M.; Guibert, P. y Perrenoud, P. (coords.)

2010 «Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation», en *Revue Recherches en éducation*, nº 8, enero, CREN. <www.recherches.en.education.net>

Altet, M.; Paré Kaboré, A. y Sall, H.N.

2016 *OPERA. Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages. Livret guide théorique & méthodologique* (informe 2015), París, AUF. <<http://tinyurl.com/bder7xy7>>

Étienne, R.; Altet, M.; Lessard, C.; Paquay, L. y Perrenoud, P. (dirs.)

2009 *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*, Bruselas, De Boeck, 2009.

Marcel, J.-F.; Tardif, M. y Piot, T. (dirs.)

2022 *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*, Toulouse, PUM.

Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Étienne, R. y Desjardins, J.

2014 *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?*, Bruselas, De Boeck.

ACTITUDES DE LAS Y LOS DOCENTES PARA PROMOVER LA JUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Robert White

Voy a hablar sobre las actitudes de los y las docentes para promover la justicia social en la educación y a través de esta. Es algo que veo muy arraigado en comunidades inclusivas de estudiantes y espero poder explicarlo aquí. Hablo de maestros y maestras que actúan como estudiantes líderes. Lo que queremos desarrollar es un grupo de estudiantes lleno de confianza y competente, lo que incluye a los y las docentes, a los estudiantes y a las autoridades de la escuela, todos ellos en calidad de estudiantes líderes. La justicia social y la creación de paz comienzan con un involucramiento inclusivo y una educación equitativa. Queremos ver a los maestros y las maestras como agentes del cambio social, comprometidos con la justicia social y la equidad.

Los maestros y las maestras comprometidos comparten seis actitudes profesionales y si combinamos esto con una perspectiva transcultural, de volverse transculturalmente competentes en el entorno de aprendizaje, podemos promover el compromiso del estudiante, lo que lleva a una sensación de pertenencia que, a su vez, lleva a entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos. La primera actitud es una conciencia psicocultural. Me refiero al conocimiento de que las estructuras socioculturales tienen un impacto en las experiencias individuales, en las oportunidades, en las características que se desarrollan, sobre todo, en un entorno de aprendizaje. La segunda actitud es tener altas expectativas de cada

estudiante. Queremos superar el modelo de déficit, el sistema basado en etiquetas, y asegurarnos de tener altas expectativas de todos los estudiantes. Respetar a cada estudiante, su trasfondo, y creer que todos los estudiantes pueden sobresalir y progresar si creamos un entorno inclusivo y equitativo. La tercera actitud es un deseo de mejorar vidas. Podemos concebir a los maestros y las maestras como agentes de cambio y mejora de la educación y de los sistemas de la educación, pero también podemos concebirlos como agentes de cambio social. Si queremos construir entornos inclusivos y culturas de paz, los maestros y las maestras están en la vanguardia de ese proceso. Tienen que verse a sí mismos como agentes competentes para la inclusión y la equidad. Lo he dicho ya en muchas charlas, no es saber matemática o ciencia o lengua lo que te hace un buen maestro, sino entender el trasfondo social de los estudiantes y cómo experimentan el mundo, tener expectativas altas para todos, y realmente querer mejorarles la vida. En suma, por más matemática que sepamos no tendremos sistemas inclusivos y equitativos si somos racistas, sexistas o intolerantes. El próximo paso es ver cómo estas actitudes ayudan a la pedagogía para alcanzar sistemas inclusivos y equitativos, siempre a partir de la interpelación de los estudiantes.

Ahora veremos el segundo set –o segunda tríada– de actitudes, que realmente involucran una pedagogía para la equidad. Entonces, si tene-

mos maestros y maestras que sigan un enfoque constructivista social, que conciban el conocimiento como situado y construido a través de experiencias, lo cual refleja una cuarta actitud, según cuáles sean mi trasfondo, mis prácticas culturales, mi estatus socioeconómico, estos impactarán en mis experiencias, en cómo interactúo con los demás y en cómo interpreto el relacionarme con otros y mis reflexiones ulteriores. Entonces, si tomamos ese enfoque socioconstructivista, tenemos que construir a partir del conocimiento previo. Luego combinamos esto con un conocimiento holístico de nuestros estudiantes: quiénes son, cuáles han sido sus experiencias, sus contextos, sus familias, tenemos que saber esto de cada estudiante. Tenemos que saber también dónde están situados en su aprendizaje, y los próximos y mejores pasos para apoyar un aprendizaje y desarrollo holísticos. A lo que me refiero con esto, que sería la quinta actitud, es a alejarnos de un enfoque cognitivista para ir hacia un enfoque socioconstructivista. Saber que somos responsables del desarrollo social, emocional y cognitivo de todos los estudiantes, si queremos un aula inclusiva y equitativa. Finalmente, la sexta actitud es que debemos ser culturalmente competentes, tener una actitud cultural en nuestras prácticas de enseñanza. Una vez que adoptemos un enfoque socioconstructivista y holístico para el desarrollo social y emocional de nuestros estudiantes, podremos implementar un diseño universal para la enseñanza. Si elaboramos un plan de aprendizaje desde el conocimiento de nuestros estudiantes, de sus contextos, de dónde están y adónde queremos ayudarlos a llegar, tendremos una mayor posibilidad de lograr un sistema equitativo e inclusivo.

Entonces, si combinamos su diseño universal con oportunidades basadas en la zona de desarrollo real del estudiante, desde una perspectiva *vygostkiana*, para entender su zona de desarrollo próximo, podemos involucrarlos en actividades de aprendizaje dentro de sus capacidades típicas de involucramiento y ayudarlos a construir esas prácticas. Esto se da mejor si adoptamos las teorías de Elkonin sobre los tres aspectos que la gente busca para enriquecer el aprendizaje: incluir el juego, la formación de grupos y las actividades prácticas en todos nuestros entornos educativos. Disfrutamos de jugar, todos los animales disfrutan de jugar. Los humanos, los jóvenes en particular.

Entendemos la importancia del juego en el desarrollo, a edades tempranas. Pero tenemos que adoptarlo en todas las oportunidades de enseñanza. Ya sea que estemos trabajando con niños pequeños o adultos, todos valoran el juego.

Somos criaturas sociales, valoramos el agrupamiento social, desarrollamos un sentido de pertenencia y disfrutamos de las actividades prácticas. Muchas veces planteo que, si estás enseñando Ciencia, Lengua, Matemática, podés combinarlo todo junto e incluir juegos, formación de grupos, para que haya aprendizaje cooperativo. Y si se trata de enseñar fracciones y mediciones, preparen una torta. Piensen todas las fracciones y mediciones que se pueden enseñar, los procesos científicos que implica hornear una torta. Así que podemos tomar ese enfoque temático basado en el diseño universal para aprender múltiples cosas en actividades prácticas que resulta en algo más que disfrutamos: comer torta. Piensen en eso en términos de interpelación de sus estudiantes.

Retomamos la breve introducción realizada sobre las seis actitudes para maestros y maestras que promueven un entorno equitativo e inclusivo. Creo que son actitudes maleables. Pueden ser enseñadas, mejoradas e integrar la formación inicial de profesorado, y también en instancias más profesionales; pueden ser incluidas en las prácticas de las autoridades escolares para con los maestros y maestras, en procesos de instrucción y situaciones similares. Estos conceptos son maleables, pueden ser mejorados y forman la raíz del involucramiento estudiantil.

Si querés evaluar la enseñanza, debés evaluar el involucramiento de los estudiantes. No es cuestión de ir a un aula y decir: «Esto es lo que quiero ver porque esto para mí es buena enseñanza»; sino es tener en cuenta tu contexto, ver si los estudiantes son interpelados. Si lo están, si están aprendiendo, si son felices, si prosperan, entonces en tu contexto la enseñanza es buena. Cada contexto es diferente, pero lo que queremos no es homogeneizar; queremos celebrar las diferencias y las similitudes que llevan a estudiantes comprometidos. Tenemos que entender cómo estas seis actitudes pueden ser adaptadas, evaluadas, implementadas, incluso en cursos de formación docente, para desarrollar enseñanza y aprendizaje de calidad. Para mí, todo surge a partir del involucramiento del estudiante que crea un sentido de pertenencia.

Hay cinco recorridos que los y las docentes deben entender para llegar a ese involucramiento o compromiso. Las actividades que uno ofrece deben tener valor intrínseco (1). Si es aburrido, si no incluye un juego, no hay formación de grupo o actividades prácticas, ¿cuál es el valor intrínseco de la experiencia de aprendizaje? Sí, uno puede recurrir a los procesos conductivistas de premio y castigo, pero la investigación demuestra que eso socava el valor intrínseco. Tenemos que alejarnos de la motivación extrínseca e ir hacia una valoración intrínseca. La actividad tiene que importarnos (2) en nuestro nivel de desarrollo actual y generar asociaciones (3). Ahí es donde las actividades prácticas entran en juego. ¿Cuál es la relación entre lo que ya sé y lo que se espera que aprenda? ¿Entre mis experiencias de vida y lo que me está interpelando? Y luego avanzamos hacia el empoderamiento (4) de los estudiantes para que tengan confianza, iniciativa, y sean competentes e independientes. Una gran aula es aquella donde uno entra y no se sabe quién es el docente. Todos están involucrados en el proceso de aprendizaje. Entonces los maestros y las maestras actúan como agentes de cambio social, crean inclusión a través del agrupamiento en actividades prácticas y empoderan a los estudiantes para que tomen la iniciativa de hacerse estudiantes líderes. Y luego, por supuesto, esto lleva al dominio (5). Si podemos reunir todo esto, llegaremos a un dominio del proceso de aprendizaje. Mucha gente ha oído hablar del teorema de Pitágoras y puede recitarlo. ¿Pero lo han dominado? ¿Qué significa eso? ¿Cómo es ese proceso en la vida real? Así que tal vez te puedan decir lo que es, pero ¿pueden usarlo? Piensen en aprender a andar en bicicleta. Mucha gente creció aprendiendo a andar en bicicleta. Les puedes preguntar a adultos, y muchos de ellos dirán sí, aprendí a andar en bicicleta. ¿Cuándo fue la última vez? Hace quince años. Pero si se suben a la bicicleta, pueden andar. Piensen en eso, lo que es aprender en contraste con memorizar, o con la educación. Aprender es una actividad práctica que puede generar gozo, que te interpela cuando la has dominado, lo que significa que nunca se olvida.

Volviendo una vez más sobre las seis actitudes de los y las docentes que promueven la educación inclusiva y equitativa, si entendemos que el involucramiento de los estudiantes es la raíz real de los sistemas educativos y los entornos de enseñanza inclusivos y equitativos, entonces observemos cuál es el involucramiento que existe en el aula, en la escuela,

en el entorno de aprendizaje. Y me refiero al involucramiento de todos los miembros, y si vemos a todos los miembros del sistema educacional como estudiantes: docentes, estudiantes, autoridades; entonces observamos su involucramiento y lo evaluamos para ver si estamos llegando adonde queremos en el entorno de aprendizaje. De nuevo, necesitamos que todos los estudiantes estén altamente involucrados, los y las docentes, los alumnos, los padres, las autoridades escolares. Podemos evaluar esto de acuerdo al compromiso conductual, al compromiso cognitivo y al compromiso emocional. Dejemos atrás la evaluación cognitivista, la evaluación de Lengua y Matemática que, sí, son fundacionales para el aprendizaje, pero si miramos los aspectos sociales, emocionales y cognitivos y tomamos el involucramiento de los estudiantes como central para el éxito educativo, entonces debemos observar qué es lo que funciona y lo que no y cómo podemos mejorarlo. ¿Todos los miembros del sistema participan de los actos escolares? ¿Participan en actividades y debates dentro del aula? Entonces, recuerden, no respondemos solo a la disrupción, sino a la falta de involucramiento. Quizás haya alumnos sentados en el fondo, no están siendo disruptivos, pero no están involucrados. En eso nos tenemos que centrar. ¿Cómo logramos que todos estén involucrados? ¿Se tratan a sí mismos y a otros con respeto? Los docentes y las autoridades, ¿están incrementando su conocimiento? ¿Desean desafíos? ¿Pueden cometer errores? ¿Se manejan a sí mismos? ¿Pueden evaluar y monitorear sus propios procesos de aprendizaje? Luego, ¿hay confianza entre las personas? En cuanto al involucramiento emocional, ¿me siento cómodo hablando con mis pares? Docentes hablando con docentes, con alumnos, con autoridades. ¿Puedo hablar con mis pares sobre lo que me resulta difícil? ¿Hago preguntas? ¿Me da curiosidad el contenido, lo que pasa? Queremos ver a los docentes ser estudiantes líderes y a los alumnos ser estudiantes líderes, pero todos los estudiantes del sistema tienen que estar involucrados.

Lo último que quiero subrayar es que necesitamos que las autoridades también sean estudiantes líderes y agentes de cambio. Tienen que apoyar el involucramiento estudiantil, la adquisición por parte de los docentes de las seis actitudes, para poder conseguir un sistema educativo equitativo e inclusivo.

Hay cuatro pilares en los que se sustenta el docente experto: liderazgo escolar efectivo (1^{er} pilar) para apoyar a los docentes en sus actividades de involucramiento, su formación continua y en priorizar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Luego, deben construir (2^{do} pilar) la capacidad a través del respeto y del empoderamiento. Por medio del entrenamiento y al proveer actividades de desarrollo profesional, podemos dar apoyo (3^{er} pilar) a los procesos en los que los docentes están involucrados. Lo que quiero decir es que debemos apoyar a los docentes a ser agentes de cambio, no solo promover un *statu quo*. ¿Qué funciona, qué no funciona? Debemos tener espacio para cometer errores. El fracaso es parte del proceso de aprendizaje. Este concepto tiene que valer para todos en el entorno educativo. No podemos ser perfectos todo el tiempo. Tenemos que aprender a fracasar y a recomponernos y seguir adelante sin ser excluidos. Debemos empoderar a las personas para que arriesguen. ¿Hay aprendizaje sin desafío? ¿Hay desafío sin riesgo? No. Así que tenemos que empoderar a las personas. Luego, queremos que las autoridades promuevan un aprendizaje del sistema. No queremos buenas prácticas en un aula, en una escuela. Queremos compartir conocimiento, qué funciona, qué no. Involucrar a las personas, habilitar espacios para que las autoridades puedan hablar con otras autoridades, los docentes con otros docentes y los alumnos con otros alumnos. No queremos un aula con la puerta cerrada. Debemos tener un enfoque *vygotskiano*, para entender que los pares más competentes puedan ayudar a los demás. Si tomamos un sexto grado que cursa Lengua, y hay involucramiento, podemos hacerlos trabajar con alumnos más jóvenes, así es como son las familias, las culturas de paz, personas que ayudan a otras personas, a través del proceso de aprendizaje, ayudan a que todos sean estudiantes líderes, ya que ese es el fin de un estudiante líder, facilitar el aprendizaje de los otros. Aprendemos a facilitar nuestro propio aprendizaje y luego lo compartimos y ayudamos a otros a facilitar su propio aprendizaje. Por último, tenemos que sostener (4^{to} pilar) una cultura abierta y colaborativa. No queremos estar aislados en nuestros cuartos, en nuestras escuelas, en nuestros distritos. Tenemos que poder reunirnos –como hoy aquí–, compartir lo que funciona y alentar a la gente a que entienda que la educación es una actividad holística que apoya y mejora el desarrollo emocional, social, cognitivo, y que ayuda

a la salud mental para acometer desafíos y pruebas que deberían estar asociados al proceso de aprendizaje.

Para finalizar, sé que esto ha sido como un torbellino. Espero que puedan ahondar en las seis actitudes repasadas, ver el juego, el agrupamiento social y las actividades prácticas como los cimientos del involucramiento que, a su vez, son la base para un sistema inclusivo y equitativo. Recuerden que la inclusión no es abrirles las puertas a todos, sino darles la bienvenida a todos e involucrarlos en todas nuestras actividades y empoderar la voz de todos. Eso es la inclusión. Mucha gente tiene una política de puertas abiertas, pero no todos se sienten cómodos como para compartir, para asumir riesgos y enfrentar desafíos, para participar. Piensen en eso también. Es eso lo que apuntala la justicia social. No solo en nuestros entornos de aprendizaje, sino en nuestras comunidades en general.

Los dejo con algo para reflexionar. Piensen en la enseñanza y el aprendizaje. La diferencia entre haber sido educado y haber sido instruido. ¿Qué es la educación? ¿Qué es la escolarización? ¿Qué es aprender? Lo que queremos es ser facilitadores del proceso de aprendizaje, no solamente instructores que transmiten conocimiento. Queremos ayudar a los demás a volverse pensadores críticos, curiosos e involucrados en toda oportunidad de aprendizaje. Por ende, si la enseñanza se vuelve demasiado técnica, se pierde el alma. Uso a Frankenstein como ejemplo. Piensen en el monstruo, en el aspecto técnico de esa historia. No queremos que el sistema educativo le quite el alma a la enseñanza. Así que, a pesar de que enseñar es tanto una ciencia como un arte, cuando enseñar se vuelve muy técnico, le quitamos el alma a la enseñanza. Igual que con Frankenstein. Por lo tanto, para tener éxito en nuestra misión de ser equitativos e inclusivos, debemos comprender la educación como un arte «interhumano». Allí me refiero a que enseñar no debe volverse demasiado técnico. Debemos poder ser capaces de expresar el arte, suplir las necesidades del contexto de nuestros estudiantes de maneras inspiracionales. Queremos usar ese arte para empoderar a los y las docentes y para inspirar e involucrar a los estudiantes. Eso es lo que queremos en nuestros programas de profesorado, de desarrollo profesional y en las autoridades escolares.

REFERENCIAS

Brown, C.; White, R. y Kelly, A.

2021 «Teachers as Educational Change Agents: What Do We Currently Know? Findings from a Systematic Review», en *Emerald Open Res*, vol. 3, nº 26. <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>

Elkonin, D.B.

2005 «The Psychology of Play», en *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 43, nº 1, pp. 11-21. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059245>

Fisher, D.; Frey, N.; Quaglia, R.J.; Smith, D. y Lande, L.L.

2018 *Engagement by Design: Creating Learning Environments Where Students Thrive*, Thousand Oaks, Corwin Press.

Villegas, A.M. y Lucas, T.

2002 «Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum», en *Journal of Teacher Education*, vol. 53, nº 1, pp. 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

White, R. y Shin, T.S.

2017 «Integrative Character Education (ICE): Grounding Facilitated Prosocial Development in a Humanistic Perspective for a Multicultural World», en *Multicultural Education Review*, vol. 9, nº 1, pp. 44-74. <http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276670>

2016 «School-Wide Mediated Prosocial Development: Applying a Sociocultural Understanding to Inclusive Practice and Character Education», en *Multicultural Education Review*, vol. 8, nº 4, pp. 213-229. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2005615X.2016.1237418>

POLÍTICAS EDUCATIVAS E INMIGRACIÓN. APUNTES DESDE ESPAÑA

Adela Franzé Mudanó

En mi presentación quiero aportar algunas consideraciones sobre los procesos de inserción educativa y las experiencias escolares de niños y jóvenes de origen migrante en Madrid. Me basaré en distintas fuentes e investigaciones, propias y de otros investigadores. En particular en una realizada en treinta centros de educación secundaria obligatoria de Madrid, y un estudio en profundidad de dos centros con alta escolarización de alumnos inmigrantes, en particular de origen latinoamericano.

El sistema educativo español ha pasado por sucesivas reformas, y desde la recuperación de la democracia se precia de ser garantista e inclusivo, recoge el ideario de lucha contra todas las formas de discriminación o exclusión, y se sustenta, al menos teóricamente, en el principio de educación en y por la diversidad (entendiendo por ella la que deriva de factores culturales, étnicos, de género, sociales, económicos, etc.).

A pesar de ello, las estadísticas oficiales ponen de manifiesto que el alumnado de origen inmigrante sufre, comparativamente hablando, mayores desigualdades educativas que el alumnado español perteneciente a sectores socioeconómicos equivalentes. Tales desigualdades afectan no tanto a su acceso al sistema educativo como a la permanencia en él y a la conclusión satisfactoria de los estudios obligatorios: por ejemplo, se revelan en las mayores tasas de abandono antes de finalizar los ciclos secundarios obligatorios; o en trayectorias escolares más

cortas y en la mayor frecuentación de circuitos formativos alternativos, de menor valor social.

Ante estos datos que reflejan la persistencia de las desigualdades, desde mi punto de vista, es preciso trascender la letra de la filosofía educativa, o sus aspectos formales, puesto que una visión excesivamente centrada en las normas suele dejar de lado los márgenes de maniobra y gestión de las situaciones concretas, así como las interpretaciones que definen las modalidades de acción de los participantes, en este caso, en el espacio educativo.

En este sentido mi interés hoy es propiciar, a través de estudios de caso, una reflexión sobre la puesta en práctica de las políticas educativas: es decir, se trata de contemplar los procesos sociales, formales e informales, que les dan forma y las concretan en la vida escolar cotidiana.

En lo sucesivo me detendré en algunos de estos procesos (los que considero más relevantes), para poner de manifiesto las tensiones que atraviesan el espacio escolar, y que en conjunto contribuyen a transformar la diversidad socioétnica y cultural en fuente de desigualdad, generando variadas modalidades de segregación y fragmentación socioeducativa.

En primer lugar, consideraré las políticas concretas destinadas «a la atención a la diversidad», implementadas en el marco de la así llamada «educación inclusiva». En las últimas tres décadas la lucha contra la

exclusión y la respuesta a la heterogeneidad del alumnado han consistido en la proliferación de programas «diferenciados», dicho de otro modo extra-ordinarios. Algunos de estos programas se desarrollan dentro de los centros educativos, pero en aulas separadas del grupo ordinario y con un profesorado específico que los atiende exclusivamente (tales como las aulas de «educación compensatoria», o de «diversificación curricular»). También se han creado otros dispositivos que se desarrollan fuera de los centros, como los «programas de formación prelaboral temprana» para alumnos a los que se supone en riesgo de completar la edad de escolarización obligatoria pero sin obtener la titulación académica. Este conjunto de dispositivos suele justificarse en términos de una atención diversificada y personalizada del alumnado, con el fin de compensar sus desfases curriculares. No obstante, en la práctica, han conformado verdaderos circuitos paralelos y alternativos a la escolaridad, llamémosla «ordinaria». Aunque formalmente son medidas revisables y transitorias, en los hechos pueden ser definitivas para los alumnos. De hecho, en muchos casos el alumnado completa la educación en estos itinerarios paralelos o encadenando distintos programas externos a los centros educativos. Y es precisamente en estos circuitos alternativos donde se verifica una sobrerrepresentación notable de alumnos de origen inmigrante. Al punto de que diversas organizaciones y entidades, como el defensor del pueblo, vienen advirtiendo de esta anomalía.

Estos dispositivos acaban siendo estigmatizados y asociados a alumnos «difíciles» y a un trabajo pedagógico duro para los docentes. Y ello incide negativamente en las expectativas del profesorado así como en la del propio estudiantado. Más que compensar desigualdades sociales, parecen destinados a gestionar la heterogeneidad por medio de la segregación interior.

Los gestores educativos contribuyen ellos mismos a interpretar la existencia de estos itinerarios y dispositivos específicos como si estuviesen diseñados y destinados prioritariamente al alumnado inmigrante. En efecto, las instrucciones y recomendaciones dimanadas de los organismos educativos, que se envían a los centros escolares sobre estos programas, acotan el alumnado «en riesgo», y lo identifican parcialmente, aunque

de modo recurrente, con el inmigrante. Y, en este sentido, colaboran en asentar representaciones que asocian la heterogeneidad con el déficit educativo y en última instancia a este último con la procedencia etnonacional. Predisponen así al profesorado a derivar de manera temprana al alumnado con alguna dificultad educativa a los itinerarios alternativos, que favorecen el desvío precoz y su máxima externalización del sistema.

De hecho, cuando les pedimos a los docentes que predijeran, para un periodo de dos o tres años, la situación escolar de sus alumnos, describieron las trayectorias en términos de los «programas» en los que prevén que estarán ubicados al final de ese periodo y de los rasgos sociales e intelectuales que justificaban esa predicción. Es decir que los programas y circuitos alternativos proporcionan un sistema de categorías –de etiquetas– para clasificar y encauzar a los estudiantes.

En segundo lugar, es importante introducir la cuestión de los sistemas de evaluación educativa implementados en Madrid y considerar sus efectos. Estos modelos responden a patrones internacionales de evaluación de conocimientos estandarizados, que se aplican al alumnado de primaria y secundaria. Pero la cuestión reside en el uso que se hace de los resultados de estas «evaluaciones»: en Madrid se hacen públicas anualmente, e individualizan a cada centro en un *ranking* que permite establecer comparaciones entre ellos en función de sus resultados.

Estas prácticas evaluativas se basan en una dinámica ultracompetitiva y a su vez la favorecen: así los centros se ven presionados a obtener buenos resultados, y pueden tender a excluir al alumnado al que se presupone que puede hacerles bajar los puntajes, o a derivarlos hacia los dispositivos alternativos –ya mencionados– que no contabilizan en las pruebas de nivel. Igualmente han incentivado las estrategias de selección por parte de las familias en función de la supuesta calidad educativa. De hecho, la presencia de un alumnado –percibido– en dificultad –el inmigrante en particular– se ha convertido en uno de los principales criterios para evitar los centros «marcados» por una elevada escolarización de este alumnado.

Ligado a lo anterior, y en tercer lugar, es preciso abordar el fenómeno de la concentración escolar del alumnado inmigrante. La concentración escolar tiene largo recorrido en el sistema educativo español y adquiere

re actualmente proporciones muy elevadas. Se caracteriza por la distribución desigual del alumnado inmigrante entre centros educativos, que no se explica por la implantación territorial de las escuelas en áreas urbanas de alta concentración residencial de esta población. En efecto, diversos estudios muestran que intervienen estrategias de selección del alumnado por parte de los propios centros, y de elección de las familias en función de la buena o mala «fama» de las escuelas. La segregación escolar en España, tanto por nivel socioeconómico de las familias como por origen étnico o nacional, es un grave problema ligado a las políticas que han ampliado los márgenes de elección de la escuela por parte de las familias y afecta significativamente al desempeño educativo del alumnado. En este sentido, a la fragmentación de las experiencias educativas por la vía de los itinerarios específicos, se agregan los efectos –educativos y sociales– de la segregación escolar en función de parámetros etnonacionales y socioeconómicos.

Una última cuestión, no menos importante, concierne a las visiones escolares dominantes sobre la heterogeneidad del alumnado y del papel de los docentes en su gestión: en términos generales los docentes manejan una serie de creencias e ideas sobre el alumnado de origen inmigrante. Se trata de discursos altamente estereotipados en torno a sus posibilidades, expectativas y dificultades socioeducativas, según los cuales su «origen cultural» desempeña un papel organizativo y explicativo explícito.

Los «rasgos» socioculturales de los entornos primarios conforman una pieza clave en los discursos elaborados en el ámbito escolar, y los docentes los consideran factores decisivos en las oportunidades educativas y de inserción socioescolar. Si bien es cierto que la falta de instrucción parental, la pobreza, etc., son elementos que se manejan como predictores de las oportunidades de cualquier alumnado, cuando se trata del inmigrante las «pautas y valores culturales» son percibidos como factores específicos. En todo caso, se basan en imágenes deficitarias que se vinculan –más o menos expresamente– con la sociedad de «origen». Por ejemplo, se sostiene que en sus países la educación formal y la escuela no tienen valor alguno; y que tampoco juegan ningún papel en la empresa migratoria de sus familias. En este sentido a las familias migrantes se les atribuyen expectativas e intereses exclusivamente ligados al trabajo y al

ahorro. También se manejan imágenes sobre la escasa preparación de los padres y madres para apoyar la escolarización de sus hijos o, más ampliamente, sobre la carencia de pautas de socialización: protección, cuidado, orientación, contención afectiva.

Las representaciones deficitarias se proyectan también sobre los sistemas educativos de origen, donde una parte del alumnado que migra ha iniciado su escolarización antes de llegar a España: se les suele considerar de bajo nivel comparado con el español, deficientes en contenidos y con pedagogías obsoletas, entre otros déficits.

Algo similar sucede con la lengua materna, a la que se considera en términos generales un obstáculo para la relación pedagógica. Lo sorprendente es que se incluyen en esta apreciación las variantes lexicales y fonológicas del castellano latinoamericano. Lo importante a enfatizar aquí es, en primer lugar, que se trata de visiones altamente especulativas: la mayoría de los docentes declara no conocer los países ni las culturas de origen y de hecho reclaman formación al respecto. En segundo lugar, estas creencias sirven como un espacio para justificar la manera de responder a las «dificultades» y «diferencias» del alumnado inmigrante a través de dispositivos y medidas específicas. Es decir, juegan un papel efectivo en la tendencia a desplazar a los alumnos inmigrantes –cuando se advierte alguna dificultad– del aula ordinaria hacia espacios e itinerarios que, en la práctica, como he señalado, los alejan de una trayectoria académica regular e integrada. En tercer lugar, lo más importante es que se va viendo un tratamiento de la diversidad sociocultural que podría calificarse de externalizante: para decirlo de otro modo, los profesores y otros profesionales tienden a atribuir el peso explicativo de la inserción y desempeño escolar de estos alumnos a factores «ajenos», «externos», que quedan fuera del control y del trabajo pedagógico, y parecen no depender tanto de la intervención socioeducativa de los docentes. De hecho ellos y ellas reclaman, sistemáticamente, profesionales «especializados» para intervenir con este alumnado y sus familias. Nuestro trabajo ha puesto de manifiesto cómo, en las actuaciones de algunos centros con alumnado inmigrante, cobran cada vez más importancia mediadores interculturales, técnicos de integración, trabajadores sociales, profesorado de apoyo, etc., frente

a los equipos docentes habituales de cada grupo de referencia. Las actuaciones con este alumnado tienden a dejarse, así, en manos de agentes «externos» al núcleo de profesores.

La «ajenitud» en términos etnoculturales atribuida a estas familias refuerza el mecanismo de exteriorización respecto a la escuela: su responsabilidad en la integración y el éxito escolar de sus hijos. Así, las desigualdades socioeducativas, las causas estructurales y los sutiles artilugios que las animan se invisibilizan, puesto que aparecen primordialmente como diferencias culturales que se «traen» de fuera.

Para concluir: en mi intervención he intentado, muy somera y resumidamente, presentar un conjunto de procesos que se articulan, de modo específico, contribuyendo a generar condiciones de segregación y exclusión socioeducativa de una parte del alumnado inmigrante. En dichos procesos intervienen imaginarios sobre las migraciones, concepciones sobre la diversidad, sobre las dificultades educativas y la formación «válida». Podría decirse que las políticas han creado caminos para responder a la diversidad que pasan por estrategias opuestas a ella: lejos de ser inclusivas, favorecen la fragmentación de las experiencias de aprendizaje e integración –social y afectiva– para diferentes grupos y tipos de alumnos; se tiende a producir la segregación social y cultural en el interior del sistema educativo, y finalmente contribuyen a la consolidación de estereotipos etnonacionales.

Por otro lado, el trabajo docente se basa en imágenes estereotipadas, al igual que las elecciones familiares. Pero hay que decir que el trabajo docente tiene lugar en unas circunstancias que le imponen sus propias constricciones y contradicciones. La legislación educativa atribuye a los centros funciones para tratar la diversidad cultural pero luego, según se percibe, no proporciona los recursos adecuados para desempeñarlas. Los centros educativos tienen que hacer frente a los apremios y contradicciones que conlleva responder simultáneamente a su misión como centro público y abierto; a la vez están sometidos a las presiones que los actuales sistemas de evaluación y distribución de recursos fomentan en función de los mecanismos de la oferta/demanda.

En definitiva, la diversidad se asume teóricamente. Sin embargo, parece que en la práctica se sigue concibiendo como problema o dificultad.

Como señalan Graciela Szyber y Gisela Untoiglich, la cuestión reside en repensar las condiciones para que los niños y jóvenes, de cualquier condición, puedan aprender, pertenecer y participar con sus grupos de iguales.

EL IMPACTO DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA DINÁMICA MIGRATORIA Y SUS CONSECUENCIAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS MIGRANTES Y DESPLAZADAS

Alice Baillat

En primer lugar, me gustaría decir que hay muy poca investigación hasta la fecha sobre los vínculos entre el cambio climático, la migración y la educación, lo que limita aún más nuestra comprensión de los obstáculos reales en la educación de las personas que migran voluntariamente o de manera forzada por la degradación de su entorno. Podemos citar un informe de la Unesco que apareció en 2021, sobre el impacto del desplazamiento climático y sobre el derecho a la educación. La Organización Internacional para las Migraciones, para la que trabajo, está interesada en la relación entre migraciones, medio ambiente y cambio climático desde hace más de treinta años; y está cada vez más interesada en las vulnerabilidades y necesidades específicas que enfrentan los niños y jóvenes en situación de desplazamiento. Entonces, en el contexto de esta intervención, me gustaría darles una visión general de la migración climática: quiénes son sus migrantes, cuántos hay a la fecha, cuántos habrá mañana. Esta será una oportunidad para construir algunas ideas que podamos tener sobre este tema. Y luego me gustaría presentar los principales obstáculos que enfrentan para recibir educación los niños, niñas y jóvenes migrantes y desplazados, antes de concluir con una serie de orientaciones sobre las acciones que se pueden tomar para garantizar su derecho a la educación y su inclusión en los sistemas educativos nacionales.

Para comenzar, ¿qué entendemos por migración climática? Al igual que los conflictos, los focos de inestabilidad o la búsqueda de mejores perspectivas de futuro, los impactos del cambio climático, ya sea paulatino como el aumento del nivel del mar o de la temperatura, o bien si se trata de impactos más repentinos, tal es el caso de episodios climáticos extremos como los ciclones o las inundaciones. Estos impactos tienen efectos sobre la movilidad humana, y seguramente tendrán cada vez más efectos con el aumento del cambio climático, anunciado por la mayoría de los científicos y, en particular, por el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, en inglés), que recientemente entregó su último informe. Es difícil predecir cuántas personas tendrán que desplazarse en los próximos años debido al cambio climático y ambiental, aunque podría ser útil disponer de esas estadísticas por motivos de planificación. Sin embargo, el Banco Mundial estima que 216 millones de personas en todo el mundo tendrán que migrar dentro de su país debido al cambio climático hacia el año 2050 y, principalmente, en ciertas regiones del mundo: sur y sudeste de Asia, el Pacífico, América Latina, África subsahariana y África del norte. Esta estimación del Banco Mundial nos da una idea de lo que nos espera en las próximas décadas, pero, en realidad, la magnitud de las migraciones dependerá sobre todo de nuestra capacidad de actuar en el presente

para luchar contra el cambio climático y reducir sus impactos nocivos sobre las poblaciones. Pero esto también dependerá mucho del desarrollo y las trayectorias demográficas de muchos países, comenzando por aquellos más vulnerables al cambio climático, que también son los más directamente afectados por sus migraciones.

Y si bien tenemos cifras insuficientes para estimar la extensión de las migraciones climáticas en el futuro, lo que sabemos con más certeza es que los episodios climáticos extremos desplazan a millones de personas cada año. En el año 2021, según el Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno (IDMC, en inglés), 23,7 millones de personas fueron desplazadas dentro de su país por desastres, inundaciones y ciclones, principalmente en Asia. Y nuevamente según el IDMC, en los últimos diez años la cantidad de personas desplazadas por desastres climáticos es dos o tres veces mayor que el número de personas desplazadas por el conflicto y la violencia. Esta cifra, que propone el IDMC, no tiene en cuenta a todas las personas que son desplazadas por la lenta degradación del medio ambiente, como la suba del nivel del mar o la desertificación, cuya cifra es mucho más difícil de estimar que el número de personas desplazadas por los desastres. Estos fenómenos de degradación ambiental lenta son mucho más difusos; a veces, incluso, son invisibles; y el factor climático muchas veces está imbricado con otros factores políticos, económicos, sociales o incluso demográficos. Todos estos factores influyen en la decisión o en la posibilidad de migrar de un individuo o una comunidad.

La migración climática no es un proceso causal simple por el cual las personas tienen que abandonar sus hogares debido a los efectos directos del cambio climático, sino que muy a menudo es un fenómeno complejo y multicausal que hace que el vínculo entre migración, medio ambiente y el cambio climático sea bastante difícil de precisar. Lo que es cierto —e insisto en este punto— es que la migración climática se presenta demasiado a menudo como un desafío para el mañana y, por el contrario, es un fenómeno bien actual que requiere acción hoy. Lo que nos dicen los datos empíricos disponibles, y contrariamente a las ideas que recibimos y escuchamos regularmente en los medios y en ciertos discursos políticos, es que la gran mayoría de las migraciones y desplazamientos en el contexto

del cambio climático se dan dentro de las fronteras nacionales y no en las internacionales. Esto significa que los países más vulnerables, que serán los primeros en experimentar migraciones, serán los que más tendrán que gestionar sus migraciones en el territorio. Y en sus territorios, las ciudades son los primeros destinos de los migrantes por las perspectivas económicas y profesionales que ofrecen y por un mejor acceso a servicios básicos como la salud, la educación o la formación. Son estas ciudades las que tendrán que adaptarse a las transformaciones.

Entre los migrantes climáticos, los niños y los adultos jóvenes son quizás las poblaciones que más nos interesan, en el contexto de estas discusiones sobre el vínculo con la educación. El IDMC, que elabora anualmente informes sobre el número de personas desplazadas dentro de su país por conflictos y catástrofes, en 2022 dedica su informe temático al impacto del desplazamiento en los jóvenes. En 2021, la mitad de las personas desplazadas eran niños y jóvenes menores de 24 años. Y según el índice de riesgo climático para la infancia, hay más de dos mil millones de niños menores de 18 años que viven hoy en día en un país de alto riesgo climático. De ellos, 820 millones están expuestos al riesgo del calor; 920 millones, al estrés hídrico, y 870 millones, a ciclones e inundaciones. También se dice que un niño nacido en el año 2020 tendrá entre seis y ocho veces más probabilidades de experimentar olas de calor y tres veces más probabilidades de experimentar una inundación que una persona nacida en la década de 1960.

El derecho a la educación y la formación en el contexto de estas crisis climáticas cada vez más intensas y frecuentes se ve directamente amenazado por diversas razones. A pesar de ello, el impacto del cambio climático en la educación ha estado ausente en gran medida hasta el presente de los debates políticos y científicos sobre el cambio climático, y la participación de los actores educativos en esos debates ha sido muy marginal.

Sin embargo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible Cuatro (ODS 4), dedicado a la educación, reconoce que los desastres, las pandemias, los conflictos, así como los desplazamientos internos y transfronterizos pueden traumatizar a generaciones enteras, dejándolas privadas de educación y mal preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región. Garantizar el derecho a la educación de

todas esas personas, migrantes, desplazadas y refugiadas, comprendidas en el contexto del cambio climático, es una responsabilidad colectiva de todos los países que deberán desarrollar sistemas educativos inclusivos, receptivos y resilientes.

¿Qué nos dice el derecho internacional acerca de estas cuestiones? Podemos decir que, en la actualidad, ningún instrumento normativo internacional enmarca específicamente la movilidad humana en el contexto del cambio climático, ni protege los derechos y necesidades de los migrantes, sus familias y comunidades. En la Convención de Ginebra del año 1951, lo relativo a los refugiados no se aplica a migrantes climáticos, lo que significa que es muy probable que quienes cruzan una frontera sean considerados migrantes irregulares, a menos que se beneficien de un acuerdo bilateral o de una visa. Los migrantes desplazados climáticos internos tampoco se benefician de ninguna protección específica.

Sin embargo, podemos ser optimistas de que varios encuadres internacionales prestan cada vez más atención a las consecuencias del cambio climático en la migración y la educación. Cito en particular los dos pactos globales sobre migración y sobre refugiados, pero también el Acuerdo de París sobre el cambio climático y el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres. Todos reconocen hoy la influencia de los factores climáticos en la movilidad humana y la necesidad de prepararse y enfrentar sus desafíos. Además, la declaración de principios éticos en relación con el cambio climático de la Unesco del año 2017 invita a los Estados a garantizar que todos los individuos se beneficien de oportunidades de aprendizaje que los ayuden a comprender, a adaptarse al cambio climático y a contribuir al desarrollo sostenible. A ello se suma, por supuesto, un derecho universal inalienable a la educación para todos, basado en los principios de no discriminación, igualdad en la educación, incluso para las personas desplazadas dentro y fuera de sus fronteras.

Estos marcos internacionales recuerdan la necesidad de proteger el derecho a la educación de sus migrantes climáticos. En particular, mediante el fortalecimiento de la resiliencia de los sistemas educativos en los países más afectados por este cambio climático, pero también en el acceso a la educación a las personas que ya están desplazadas por desas-

tres, y para facilitar la migración internacional: que sea segura y regular para que estas personas no se encuentren en una situación irregular con todas las dificultades y riesgos que ello conlleva.

Precisamente, respecto de las dificultades y riesgos, sabemos que, en la práctica, los migrantes climáticos –ya sean internos o internacionales– se enfrentan a diversos obstáculos para acceder a la educación y a la formación. Y estos, en general, son obstáculos bastante similares a los que encuentran otro tipo de migrantes y desplazados. Estos obstáculos pueden ser de carácter administrativo, cuando los documentos necesarios para la reinscripción escolar se han extraviado, o incluso destruido durante un desastre. También pueden ser obstáculos de carácter económico, en los casos en los que la escolarización en lugares de acogida no puede ser costeadada por la familia, o cuando la educación queda relegada a un segundo plano por detrás de la necesidad de los jóvenes de incorporarse rápidamente al mercado laboral para contribuir a los recursos de la familia. Los obstáculos también pueden ser lingüísticos o ligados a la xenofobia, así como a los traumas por desplazamiento y desarraigo de los jóvenes. Más específicamente para el migrante climático, observamos el daño a la infraestructura educativa provocado por los desastres climáticos o, en algunos casos, la utilización de edificios escolares para servir de refugio a las comunidades que han perdido sus hogares. Sus impactos, sus daños también son formas de interferencia en el acceso a la educación formal, de calidad y continua. Hemos observado en países como Bangladesh, que he podido visitar y estudiar durante algún tiempo, que la migración circular es una forma de estrategia cada vez más utilizada por los hogares que han perdido sus medios de subsistencia, basados en la agricultura, que es el sector económico más afectado por el cambio climático, ya sea porque han perdido sus medios de subsistencia o porque se ven obligados a abandonar sus lugares de residencia durante ciertos períodos del año debido a condiciones climáticas extremas. Podemos pensar, por ejemplo, que en Bangladesh hay períodos de inundaciones que se extienden por varias semanas, incluso varios meses, y eso obliga a las personas a abandonar sus hogares. En estos casos, la migración circular también puede interrumpir la educación y, en el peor de los casos, obligar a los niños a trabajar antes de tiempo.

Me gustaría mencionar otras barreras que pueden estar relacionadas con el género o la discapacidad y que entran en juego cuando hablamos de educación. Las niñas suelen ser las primeras en ser retiradas de la escuela cuando los medios económicos son limitados. Hemos observado, por ejemplo, en Somalia, al final de una ola de migración del campo hacia las ciudades, luego de las inundaciones, la sequía y el conflicto en el país, que los niños tuvieron ventaja en la reescolarización en los lugares de acogida por sobre las niñas. Las niñas enfrentan barreras para su educación en los campos de desplazados, ya sea como resultado de un conflicto o un desastre. Es notable la falta de transporte seguro para asistir a la escuela o de una capacitación específica para maestros que se adapte a las necesidades específicas de las niñas para acceder a la escuela. Asimismo, hay otra barrera para las niñas: el aumento de embarazos y matrimonios precoces.

Todos estos obstáculos incrementan las desigualdades, impactan en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas migrantes y desplazados, o afectados sin llegar al desplazamiento, por el cambio climático en sus lugares de origen. Y estos obstáculos nos obligan a pensar en nuevas políticas educativas, en prácticas pedagógicas adaptadas a sus realidades y a crear sistemas educativos inclusivos y resilientes.

Estoy llegando al final de mi intervención y me gustaría ofrecerles algunas pautas y líneas de acción con el fin de preparar a la comunidad educativa internacional para los desafíos que surgen a partir del cambio climático, los impactos sobre la migración y la presión que esto ejercerá sobre los sistemas educativos.

En primer lugar, creo que es necesario invertir en más investigación sobre migraciones climáticas para comprender mejor este fenómeno, pero también en la recopilación de datos agregados: por edad, género, estatus migratorio u otras características, para poder planificar mejor la educación en consecuencia y poder integrar mejor a estas personas. En segundo lugar, los Estados deben garantizar que el derecho a la educación esté protegido por leyes y políticas para todos los habitantes de sus territorios, sin discriminación, eliminando ciertas barreras administrativas que enfrentan los estudiantes desplazados. En tercer lugar, es necesario fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos y planificar una educación adaptada

a la crisis para poder proteger las infraestructuras y las inversiones en educación, asegurar la continuidad de la educación a pesar de sus crisis y reducir las desigualdades y la exclusión escolar, que se ven agravadas por estas crisis. En cuarto lugar, debemos garantizar el acceso a la educación a todas las personas migrantes y desplazadas por el cambio climático, preparando nuestros sistemas educativos para absorber nuevos alumnos y a veces de manera rápida, como es el caso del desplazamiento masivo e inmediato de una población vinculado a un desastre. Esto requiere la eliminación de obstáculos financieros o el desarrollo de programas educativos capaces de adaptarse a la situación particular de los niños que se ven obligados, como suele ocurrir durante la migración estacional, a tener que salir y volver a la escuela en función de las estaciones, desastres naturales o movimientos migratorios. Es necesario poder adaptarse a estas situaciones. En quinto lugar, la formación de docentes. Hay que capacitar a nuestros docentes no solo con respecto al cambio climático, sino también para que puedan enfrentar estos desafíos, por ejemplo: gestionar clases cada vez más multilingües y multiculturales, pero también ante el trauma y el estrés de sus alumnos. Sexto, y por último, también es necesario crear canales legales para la migración internacional y aumentar la cooperación regional e internacional para reducir las vulnerabilidades que enfrentan los migrantes en situación irregular para acceder a la educación, y debido a las cuales los migrantes climáticos pueden verse desprovistos de un estatus legal específico. En este sentido, es fundamental apoyar, incluso financieramente, a los países en desarrollo, los más vulnerables al cambio climático, para que puedan adaptarse a sus impactos, para que puedan proteger su infraestructura y sus sistemas educativos y para que puedan garantizar el acceso a la educación para sus poblaciones afectadas y desplazadas por el cambio climático y otras causas.

En conclusión, es necesario tomar medidas ahora para garantizar el acceso a la educación, incluso en sus contextos de crisis climática, y permitir que los sistemas educativos sean resilientes frente a una creciente movilidad humana. Y como dije en la introducción, la migración climática no es un tema del mañana: ya es una realidad hoy. Por lo tanto, es necesario actuar hoy, para garantizar el derecho y el acceso a la educación de estas personas. Esto implica no solo fortalecer nuestros sistemas

educativos, particularmente en los países más vulnerables, sino también preparar nuestros sistemas educativos en los países y regiones de acogida para absorber a más estudiantes, de diferentes lenguas y culturas, pero también facilitar la migración internacional para que sea bien gestionada, planificada, segura y legal, a fin de evitar que estas personas caigan en situaciones irregulares y estén expuestas a los riesgos de trata, de explotación y también de exclusión escolar. Estas son las medidas que permitirán reducir sus desplazamientos forzados y sus consecuencias negativas sobre la educación y sobre los derechos fundamentales de las personas afectadas por el cambio climático.

Conferencia de clausura

Inés Dussel

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.¹

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 francesa de la educación, 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.² 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,

1. Sadin, Éric, *La humanidad aumentada*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017.

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

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.³ 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 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 requiere 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 les 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.⁴ 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.⁵ Hay una expresión que tomo de Carlos Monsiváis, el 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.⁶

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 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

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

4. Barrère, Anne y Noûs, Camille, «École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière», en *Éducation et sociétés*, vol. 45, n° 1, 2021, pp. 161-176.

5. Herlinghaus, Hermann, *Narcoepics. A Global Aesthetics of Sobriety*, Londres, Bloomsbury, 2013.

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

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.⁷ 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 inspi-

ración, 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 construye sobre ciertos soportes. Y aquí quiero traer otra línea de deudas 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 escuela 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

7. 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, n° 7, 2019.

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.⁸

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 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.⁹ 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 realicen, como los exámenes, las calificaciones y los deberes;¹⁰ 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 dejemos 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 un 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 un 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.¹¹ Pensemos en el pizarrón, el cuaderno, el pupitre, que son parte constitutiva de una organización del

8. Dussel, Inés, «La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados», en *Práxis Educativa*, n° 15, 2020, pp. 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>

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

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

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

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 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.¹² 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.¹³ En un texto escrito pocos años después, en 1967, McLuhan define al ideal de estudiante como un investigador, un explorador, un cazador.¹⁴ 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.^{15, 16}

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* editado 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 desinstitucionalizadas, con una idea de distribución de conocimientos entendidos como información.¹⁷ 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

12. Hébrard, Jean, «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, 1995, pp. 155-162.

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

14. McLuhan, M. y Leonard, G., «The Future of Education: The Class of 1989», en *Look*, 21 de febrero de 1967, pp. 23-24.

15. Gitelman, Lisa, «Exit this Way: Afterward», en *Textual Practice*, vol. 35, n° 9, 2021, pp. 1551-1553. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1964761>

16. McDowell, Paula, «Reading McLuhan reading (and not reading)», en *Textual Practice*, vol. 35, n° 9, 2021, pp. 1391-1417. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1964751>

17. Guillory, John, «Reading Ong reading McLuhan», en *Textual Practice*, vol. 35, n° 9, 2021, pp. 1487-1505. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1964762>

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,¹⁸ 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 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, eso que José van Dijck llama «la cultura de la conectividad».¹⁹ Si uno mira datos mundiales, hoy cerca de 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 sociabilidad se hace cada vez más técnica, más mediada y configurada por tecnologías. Trabajos como los de Shoshana Zuboff²⁰ o Evgeny Morozov

18. Sadin, Éric, *La humanidad aumentada*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017.

19. Van Dijck, José, *La cultura de la conectividad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2016.

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

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.²¹

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 pedagógicas; cuando hablo de atención más corta no me refiero necesariamente a lo que está pasando en términos fisiológicos sino más bien a un acostumbriamiento a que hay una economía visual cada vez más acelerada, más de impacto, y que la organización del aula es cada vez más des-sincronizada, más individualizada, con múltiples centros y con una multiactividad 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 y 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

21. 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*, vol. 62, n° 1, 2021, pp. 97-113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>

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,²² 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^{23, 24} pudimos observar que el uso de videos de YouTube para estudiar se apoya 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.

Quiero a continuación detenerme en cómo cambiaron estas formas del trabajo escolar y docente en la pandemia, considerando los efectos

22. «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.

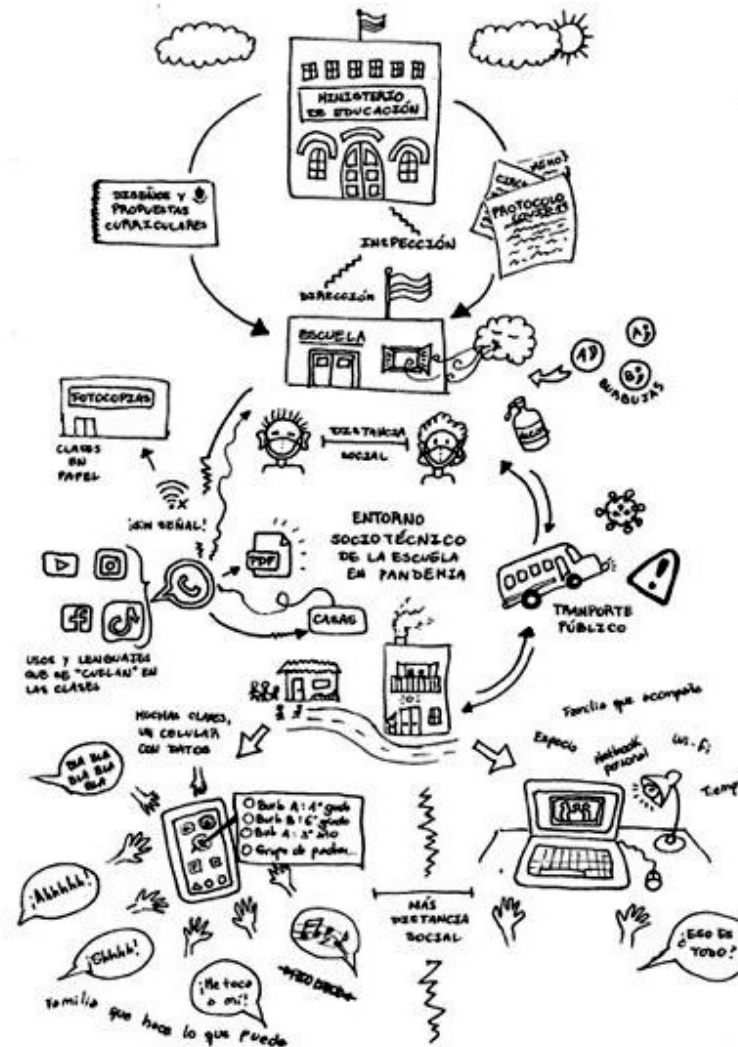
23. Castro Pérez, Benito, «Prácticas con YouTube en el ámbito escolar. Una aproximación a las formas de trabajo escolar con videos digitales en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México», Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas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

24. 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. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01021-6>

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.

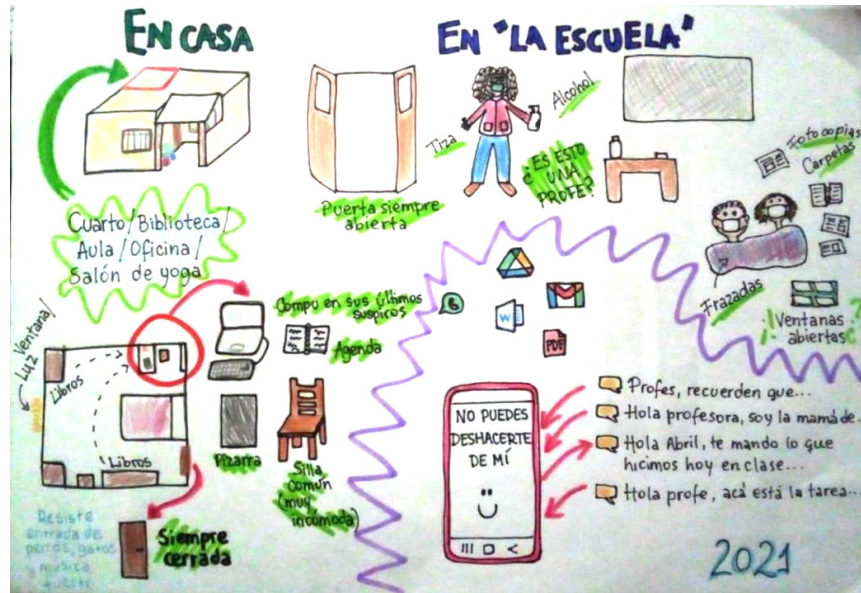
Voy a incluir solamente tres ejemplos.²⁵ En el primero, realizado por una docente cordobesa, puede verse tanto lo que se representa cuanto cómo se conecta al Ministerio de Educación con el currículum y con los protocolos de gestión del covid-19, que vienen por otro lado. Este esquema se produjo en un 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.

Figura 1. Diagrama realizado en el marco del curso de Actualización Académica «Enseñar con herramientas digitales» (ISEP, Córdoba, Argentina, 2021).



25. 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*, n° 51, 2022, pp. 31-48. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>

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



Quiero recuperar también un mapa del entorno sociotécnico que realizó otra docente cordobesa de la escuela híbrida (Figura 2). Fíjense que no es necesariamente la idea de McLuhan del aula sin paredes, en la que todo fluye, sino más bien aparecen siempre flechas un 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 3. 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.²⁶ 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

26. Barrère, Anne, «Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?», en *Sociologie du Travail*, n° 44, 2002, pp. 481-497.

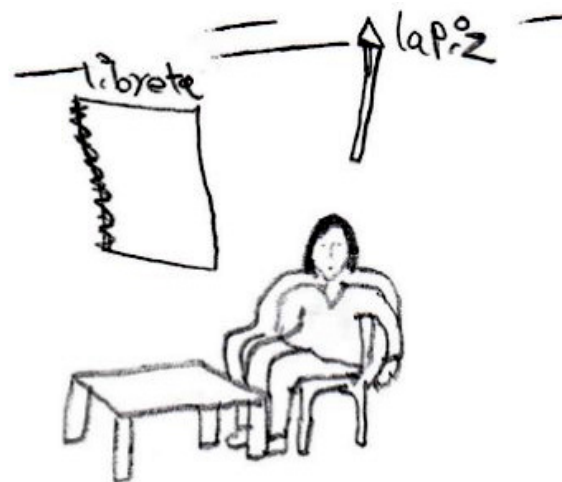
otro lado, el dato nuevo es la absoluta centralidad del celular: «no puedes deshacerte de mí», por aquí circula todo (interesante también que para conferir la orden, la docente cordobesa no usa el voseo argentino sino el «tú neutro» de los medios globales hispanoamericanos: ¿imaginará la voz del algoritmo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

Un último dibujo sobre la escuela en pandemia me resulta también muy interesante (Figura 3). 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.

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 copresencia 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

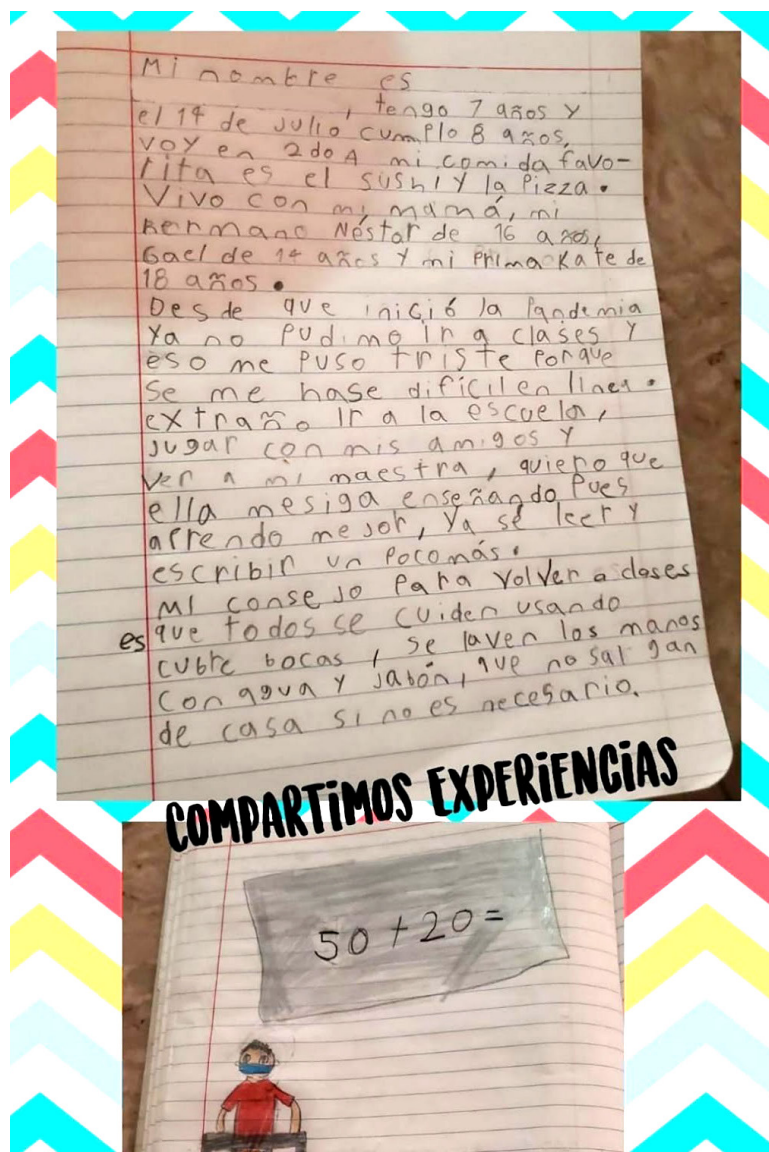
Figura 4. Dibujo de niña de 15 años, Secundaria, Guerrero.



detalle en otro texto.²⁷ 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 (Figura 4). 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.

27. Dussel, Inés y Páez Triviño, Yuri C., «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), vol. II, n° 5, mayo-agosto, 2022, pp. 275-292. <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022111>

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



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 (Figura 5). Los niños parecen estar sueltos y solos.

Hay un solo dibujo en el que hay un afuera del espacio donde se está aprendiendo (Figura 6). 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.

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

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



estudiantes y docentes,²⁸ durante la pandemia la 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.²⁹ Para concluir, quiero retomar el argumento inicial sobre las características del trabajo escolar y los cambios

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

29. 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*, vol. 26, n° 1, 2021, pp. 77-99.

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”». ³⁰ 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

30. Maillard, Chantal, *India. Obras reunidas*, Valencia, Pre-Textos, 2014.

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 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; 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 es ajeno, 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.

REFERENCIAS

- Barrère, A.
 2002 «Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?», en *Sociologie du Travail*, n° 44, pp. 481-497.
 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*, vol. 45, n°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, n° 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 *Praxis Educativa*, n° 15, pp. 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>
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*, n° 51, pp. 31-48. <https://doi.org/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», en *Éducation Comparée*, vol. 26, n° 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. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01021-6>
- Dussel, I. y Páez Triviño, Y.C.
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), vol. II, n° 5, mayo-agosto, pp. 275-292. <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*, vol. 35, n° 9, pp. 1551-1553. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1964761>
- Guillory, J.
2021 «Reading Ong Reading McLuhan», en *Textual Practice*, vol. 35, n° 9, pp. 1487-1505. <https://doi.org/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, C.
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. <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*, vol. 35, n° 9, pp. 1391-1417. <https://doi.org/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. <https://thebaffler.com/latest/capitalisms-new-clothes-morozov> [último acceso: 6 de enero de 2023].
- Perrotta, C.; Gulson, K.N.; Williamson, B. y Witzemberger, K.
2021 «Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom», en *Critical Studies in Education*, vol. 62, n° 1, pp. 97-113. <https://doi.org/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, 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^e-XXI^e 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.

Sobre las autoras y los autores

MARGUERITE ALTET es una profesora francesa de filosofía y psicopedagogía, titulada en la Escuela Normal de Maestros, formadora de profesores en varios institutos de formación del profesorado. Ha sido Maestra de Conferencias de Ciencias de la Educación en la Universidad de Caen, luego profesora en la Universidad de Nantes y directora del Instituto Universitario de Formación de Maestros de la región Países del Loria. En 1992, fundó el laboratorio de investigación CREN, Centro de Investigación en Educación de Nantes. Dirige numerosas tesis doctorales y de habilitación para dirigir investigaciones. Actualmente es Profesora Emérita de Ciencias de la Educación en la Universidad de Nantes, miembro del CREN y dirige actividades internacionales sobre los sistemas de formación e investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en diferentes contextos, especialmente en el África francófona. Ha sido responsable entre el 2001 y el 2012 de la red internacional de investigación «Observación de las prácticas docentes» (OPEN), ha publicado una treintena de libros (sola o en coautoría) y numerosos artículos sobre la formación y la profesionalización del profesorado, así como sobre la caracterización y el análisis de las prácticas docentes.

ALICE BAILLAT es doctora en Relaciones Internacionales por Sciences Po Paris, y dedicó su investigación doctoral a un análisis de los deter-

minantes y características de la diplomacia climática de Bangladesh. Es especialista en la relación entre migración, medio ambiente y cambio climático en la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en Ginebra. Ha publicado y colaborado en numerosos artículos y capítulos de libros sobre el tema, y es ponente habitual en conferencias y medios de comunicación franceses e internacionales. Recientemente ha sido coautora, junto con Mariam Traore Chazalnoel, de un capítulo sobre la migración climática en la obra colectiva *La guerre chaude. Enjeux stratégiques du changement climatique* (2022), dirigida por Nicolas Regaud, Bastien Alex y François Gemenne, y publicada por Les Presses Sciences Po.

GILLES BAILLAT es el presidente de la Asociación Mundial para la Investigación Educativa AMSE (vicepresidente desde 2008), es profesor de Educación y fue presidente de la Universidad Reims-Champagne-Ardenne (URCA) desde abril de 2012 hasta marzo de 2016. Director de Champagne-Ardenne IUFM (Profesor Instituto Universitario de Capacitación, Universidad Afiliada de Reims-Champagne-Ardenne) desde 2002, también fue presidente del Comité de Vida Estudiantil y Asuntos Sociales y del CPU (Conferencia de Presidentes Universitarios) de 2014 a 2016. Gilles Baillat fue Presidente del Congreso IUFM (CDIUFM) de 2009 a 2011.

El profesor Baillat ha dedicado la mayor parte de su trayectoria en investigación al estudio de los sistemas de habilidades de enseñanza y a los procesos de profesionalización. Sus temas de investigación incluyen los procesos de profesionalización tanto en las actividades emergentes como en las actividades sujetas a cambios, la descripción y la investigación de los sistemas de habilidades de enseñanza, principalmente en la escuela primaria, el uso de las TIC en la capacitación, con énfasis en El Digital PortFolio y en la formación universitaria profesionalizadora.

El profesor Baillat es miembro del Centro de Investigación de Empleo y Profesionalización (Cérep) de la Universidad de Reims. Autor de numerosos artículos y libros científicos, Gilles Baillat es miembro del comité editorial de las revistas *Spirale* y *Éducation et didactiques*.

INÉS DUSSEL es Profesora Investigadora del DIE-CINVESTAV, México, y profesora invitada de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel III. Fue directora del Área Educación de la Flacso Argentina entre 2001 y 2008 y profesora visitante en las Universidades de Paris 8, Humboldt de Berlín y en la Universidad de Melbourne. Es doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su formación de base es en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, y cuenta también con una maestría en Ciencias Sociales de la Flacso Argentina. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), de DAAD (Alemania), del CNPq (Brasil), de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y del Georg-Eckert-Institut de Alemania. Es coeditora de la revista *Paedagogica Historica*. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica.

ADELA FRANZÉ MUDANÓ se licenció en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires y se doctoró en la misma materia por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesora titular del departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación son las políticas públicas

especialmente las ligadas a la inmigración, en particular las educativas. Dirige actualmente el grupo de investigación Antropología de las Políticas Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid.

ANA PEREYRA es doctora en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Actualmente es vicerrectora de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), donde se desempeñó como secretaria de Investigación de la entre 2010 y 2022. Es profesora regular en la Maestría en Formación Docente de la UNIFE en el Taller de Introducción a la Didáctica Profesional. Sus investigaciones se concentran en la formación y la profesionalización docente, la enseñanza de las disciplinas escolares desde un enfoque inclusivo, el planeamiento educativo y el tratamiento escolar del pasado reciente. Tiene asignada la Categoría II en el Programa Nacional de Incentivos. Es la referente para América Latina de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE).

ROBERT WHITE es doctor en Educación y Psicología (Práctica Inclusiva) por la Durham University. Actualmente Profesor en Educación con especialización en Liderazgo Escolar y Práctica Inclusiva en la Universidad Queen Margaret de Edimburgo (Escocia). Centrado en la justicia social en y a través de la educación, su trabajo se nutre de las investigaciones relacionadas con el liderazgo escolar, las disposiciones del profesorado, la receptividad cultural y la educación holística, que demuestra que al integrar el juego, la agrupación social y las actividades prácticas en todo el aprendizaje podemos mejorar el compromiso de los estudiantes, el desarrollo social y el disfrute educativo. Robert White ha sido académico e investigador durante más de quince años. Antes, fue educador al aire libre, profesor de educación primaria, profesor de educación especial, director de escuela primaria y, más recientemente, coordinador internacional para la inclusión y la equidad en el grupo de trabajo de profesores de la Unesco.



XX
Congreso
AMSE-AMCE-WAER

u: unipe
editorial
universitaria

 UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN


unipe

