



HAL
open science

Prácticas pedagógicas y cultura digital: puntos de inflexión en pandemia y postpandemia por la COVID-19

Diego Fernando Barragán-Giraldo

► To cite this version:

Diego Fernando Barragán-Giraldo. Prácticas pedagógicas y cultura digital: puntos de inflexión en pandemia y postpandemia por la COVID-19. Primer congreso internacional de prácticas pedagógicas investigativas, Sep 2021, Armenia, Colombia. hal-03643982

HAL Id: hal-03643982

<https://hal.science/hal-03643982>

Submitted on 17 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



1^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI



MEMORIAS DEL EVENTO



ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO

Programa de
Formación
Complementaria
Escuela Normal Superior del Quindío





COMITÉ EDITORIAL

RECTOR

Luis Antonio Cobaleda Garay

COORDINADORA PFC

María Eugenia Duque Gómez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Miguel Ángel Caro Lopera
David Mauricio Giraldo Gaviria
Edwin Leandro Parra Hoyos
Juan David Zambrano Valencia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Carlos Mario Londoño Gomez
ARTEIMAGEN
DISEÑO Y PUBLICIDAD

EDITORIAL

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDIÓ
Todos los Derechos reservados
Septiembre de 2021
Armenia, Quindió

CONTACTO

Maricel Restrepo Nasayó
E-mail: Coordinadormarrestrepo@ensq.edu.co
Celular: 310 833 0433

ISSN: 2805-7031



ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDIÓ



DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
Facultad de Ciencias de la
Educación

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CULTURA DIGITAL: PUNTOS DE INFLEXIÓN EN PANDEMIA Y POSTPANDEMIA POR LA COVID-19

Diego Fernando Barragán Giraldo
Universidad de La Salle, Colombia

La maleducada

*Uno trata de poner atención, pero el de la mazamorra, el sueño,
el hambre de mecato, las ganas de jugar y la Covid-19 no dejan.
Porque la casa es para una cosa y la escuela para otra,
y al igual que uno no podía llevar juguetes al colegio,
pues uno no lleva clases a la casa; menos con ese montón de tareas.
Ni sé qué dijo la profe hoy, pero sí sé que la escuela tuvo que cerrar
y es por algo, no sé por qué insiste en tocar a la puerta.
Es como maleducada y viene sin ser invitada.
Mateo Ospina Arango, 9 años
(Medellín en 100 palabras, 2020)*

Resumen

A partir del saber práctico [*Phrónesis*], el texto se aproxima a las nociones de experiencia y prácticas para proponer una lectura contextual sobre lo acontecido con las prácticas pedagógicas durante la pandemia por la Covid-19 y así reflexionar sobre posibles rutas de indagación en la venidera época de postpandemia. Presenta, en un primer momento, una comprensión sobre la práctica más allá de la noción técnico instrumental que parece prevalecer. Posteriormente, en un segundo momento, explicita ciertos elementos del ecosistema de la cultura digital que han emergido con mayor fuerza durante la pandemia. Finalmente, a manera de conclusión, propone algunos problemas para reflexionar e investigar en el tema de las prácticas pedagógicas en el futuro inmediato.

Introducción.

La pandemia generada por el coronavirus SARS-CoV-2 ha impactado sensiblemente a la sociedad en diferentes dimensiones. La afectación en las economías mundiales, la política, la salud física y mental de las personas, entre otras tantas variables,

parecen vaticinar consecuencias de gran envergadura en el ámbito cultural y social (Levy, 2020). En este panorama, la educación no ha quedado intacta, pues los cierres de los centros educativos han impactado a millones de estudiantes y profesores en el mundo (UNESCO, 2020).

Esta situación llevó a todo el sistema educativo a una condición en la que debía asumir una situación de emergencia frente a las prácticas pedagógicas, evaluativas y didácticas que se deseaban promover, al punto que los profesores debieron reinventar sus acciones en busca de alternativas para dar respuesta a las limitaciones y posibilidades que abrió la pandemia. Al inicio se habló de educación virtual, luego con experiencias de diversos lugares se empezó a entender que este tipo de educación de emergencia era todo menos virtual. Y luego, como en una especie de resignación vergonzosa se habló de aprendizaje y/o educación remota, para enfrentar eso que los medios de comunicación se dieron a llamar la nueva normalidad. Así, la educación remota develó las profundas distinciones de los sistemas educativos:

Si bien la pandemia ha dejado en evidencia que los sistemas educativos mundiales han partido de "campos de juego de aprendizaje remoto" desiguales, nos ha ayudado a comprender la importancia de construir sistemas educativos sólidos y resistentes, tanto para el presente como para el futuro (Cobo, Muñoz-Najar, & Sánchez, 2021).

Desigualdades que, mostraron las limitaciones y posibilidades en infraestructura física y tecnológica de las naciones, así como las prioridades al agenciar la educación para responder a la situación de emergencia; primero desde los hogares y luego en la presencialidad temerosa. Pero fundamentalmente, quedó en evidencia la debilidad de las prácticas de profesores y estudiantes para adaptarse a un tipo de educación remota a la que no estábamos acostumbrados.

En esta pequeña cronología de la pandemia [que a la fecha de escribir estas líneas no ha terminado] nos recuerda que en lo educativo fuimos pasando por la incertidumbre, el desasosiego, la crítica y la resignación, entre tantos otros sentimientos y sensaciones que han marcado la pandemia por la COVID-19. En todo caso, quedan diferentes experiencias y prácticas que deben ser miradas y reflexionadas a fin de trazar rutas de futuro pues este acontecimiento ha permitido que se genera una época, esa que se experimenta y quedará en los medios que salvaguardan la historia. Nos centraremos en lo acontecido en la época de confinamiento donde las instituciones educativas cerraron y toda la educación se realizó de manera remota con apoyo de tecnologías digitales o análogas.

Las experiencias y las prácticas pedagógicas

Antes de entrar en materia, se debe pensar qué se

entiende por práctica y por experiencia. Deben considerarse las prácticas más allá de una acción instrumental; estas se pueden comprender como un complejo entramado de interacciones que implican coordinación y subordinación de los sujetos que participan de ella. Se orientan a múltiples fines mediante la regulación normativa que proveen los contextos. Las prácticas regulan e inciden en los contextos, le dan significación y, a la vez, estos marcan las acciones de los sujetos; en consecuencia, las prácticas en abstracto no existen pues se cristalizan en las acciones concretas de las personas:

Las prácticas pueden ser de diverso orden, al punto de estar más relacionadas con el contexto ético y moral que se despliega en ellas, que con los asuntos técnicos derivados del hacer; al ser reflexivas permiten ahondar, no solo en la teorización sobre ellas, sino antes, durante y después de la acción; en este mismo contexto, la experiencia adquiere especial relevancia, al entenderse como el conjunto de prácticas que configuran los horizontes de sentido sobre el actuar humano (Barragán, 2021, pág. 191).

Desde esta perspectiva, la comprensión sobre las prácticas no puede reducir al quehacer técnico instrumental en el que se agota la acción; estas, fundamentalmente, configuran la experiencia y recíprocamente la experiencia configura las prácticas (ver tabla 1). Ahora bien, la experiencia es una noción que sobrepasa las definiciones y es precisamente en esa maleabilidad donde radica su potencialidad. Podríamos decir, que la experiencia ocurre en el sujeto experimentado en algo, allí se devela su historicidad como manera de estar en el mundo. Ser experimentado en estas o aquellas acciones hacen que el individuo sea reconocido o se reconozca como alguien que puede afrontar situaciones nuevas desde aquellas prácticas que domina en función de la finalidad que persigue: "el

sujeto delibera en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos” (Ricoeur, 1990, pág. 65).

Tabla 1: Algunas comprensiones sobre práctica

Alasdair MacIntyre	Paul Ricoeur
[La práctica como] Cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.	[La práctica] como un complejo sistema de acciones y de interacciones (más o menos voluntarias y reflexivas) de sujetos humanos, orientadas hacia un fin y reguladas por reglas de diferente tipo. En los fines de la práctica, el sujeto delibera en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos.
Jean-Guy Nadeau	Joseph Schwab
El sujeto es propiamente sujeto de la acción y a menudo sujeto con otros, de esta forma, la práctica permite al sujeto inscribirse en el mundo por iniciativa, en ella se devela y se transforma el sujeto y el mundo [...] Una práctica abre significados, múltiples posibilidades de ser que pueden ser actualizadas en nuevas otras situaciones y contextos.	La enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica». Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico.
Donald Schön	Philip Jackson
Muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión.	Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que está bien, sino lo que <i>piensa</i> o <i>siente</i> como acción más apropiada en una determinada situación práctica.

Fuente: elaboración Propia

Una mirada como la que nos hemos impuesto en este texto se sitúa en la comprensión de experiencia y prácticas como saber práctico (*Phrónesis*), noción que configura es axial en la subjetivación ética del ser humano (Aristóteles, 1985; Aubenque, 1995; Eikeland, 2008) y que remite a un saber hacer reflexivo (antes, durante y después del hacer) que genera acciones de solución a problemas concretos (Carr W., 2005; 1995; 2004) (Kemmis, 1986; 2009; 2014) (Flyvbjerg, 2001; Barragán, 2015). Así, el saber práctico en educación y pedagogía tiene de suyo poder transformar las prácticas, pues estas “son espacios de experiencia formativa, son el lugar de la educación. De ahí se deriva la necesidad de estudiar con cuidado los procesos educativos que se producen en su interior” (Puig-Rovira, 2003, pág. 260).

Cultura digital y pandemia

Establecida una aproximación sobre la experiencia y las prácticas como saber práctico es menester ahora acercarnos a ciertas ideas para reflexionar sobre lo acontecido durante la pandemia por la COVID-19. Este fenómeno nos ha puesto de cara a nuestras utopías sociales e ideologías impactando las prácticas y experiencias de la vida cotidiana y, en consecuencia, se han configurado otras maneras de generarse el saber práctico. Así, esta época parece haber marcado con mayor fuerza la irrupción acelerada de la tecnología en las esferas públicas y privadas de individuos y colectividades, asunto que permite pensar sobre aquello que algunos han denominado las revoluciones culturales y que nos lleva a reflexionar sobre la presencia de las tecnologías digitales la vida de las personas, develando las tensiones entre lo humano y el lugar de las máquinas en la vida cotidiana:

La cuarta era tecnológica o cuarta revolución industrial fue acuñada por Klaus Schwab en el contexto de la edición del Foro Económico

Mundial en el año 2016. Esta cuarta etapa se está desarrollando desde hace un tiempo, más allá de internet y el uso generalizado de las tecnologías de información, en avances tecnológicos emergentes que modifican actividades y procesos en una serie de campos, incluyendo robótica, inteligencia artificial, cadena de bloques, nanotecnología, computación cuántica, biotecnología, internet de las cosas, impresión 3D, y vehículos autónomos (Figueras-Ferrer, 2021, pág. 450).

Así, durante la pandemia, en el ámbito educativo, proliferaron prácticas diversas que mostraron lo mejor y lo peor de la interacción con los sistemas digitales que se promueven en la cuarta revolución tecnológica. De manera latente se expandió una reinención de las relaciones con los dispositivos tecnológicos que permitió generar la inmersión en las formas de subjetivación de la cultura digital, la cual se caracteriza por “modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber” (Doueihi, 2008, pág. 35). En la noción de cultura digital, es viable rastrear metáforas y prácticas descritas en la inteligencia colectiva (Lévy, 2007), en la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013) e incluso las ideas sobre sociedad red (Castells, 2000; 2003; 2006). Al ser una cultura diseminada por todas partes, se reconfigura en la medida que las máquinas de tecnología digital se transforman.

Ahora bien, el ecosistema de cultura digital se compone de *interfaces comunicativas* que permiten la interacción de diversos medios comunicativos y de interactividad (Scolari, 2020); estas interfaces producen transposiciones mediáticas que determinan la constitución de la subjetividad política que demanda apropiar usos tecnológicos y semióticos para decodificar el ecosistema de las relaciones: “la cultura digital exige formas nuevas y siempre cambiantes de

alfabetización, una alfabetización digital” (Doueih, 2008, pág. 35).

También pone en tensión la comprensión sobre lo *verdadero y lo humano*, al punto de aparecer nociones como posverdad (Harari, 2018), posthumanismo y transhumanismo (Diéguez, 2020; Ballesteros, 2020); así, los sistemas comprensivos que históricamente se consideraban estables se relativizan, por un lado; pero por el otro, llegan a radicalizarse a tal punto que se generan hegemonías tiránicas del saber y del hacer.

Otro aspecto relevante es que se generan *experiencias deslocalizadas*, en las que se producen experiencias diversas globales y locales en las que los individuos interactúan en una especie de sociedad gaseosa (Scolari, 2021) o una sociedad de la expulsión, del cansancio y de lo paliativo (Han B.-C. , 2021a; 2017). Tal deslocalización es posible en la medida que la Internet opera como ente articulador de aquello que acontece en las prácticas y experiencias sincrónicas y diacrónicas. Y con todo, esto solo es posible con *infraestructura y conectividad* que posibilite la proliferación de experiencias diversas de inmersión en el ecosistema digital.

Esta cultura digital, tiene por eje fundamental el que explotan diversas formas de narrativas transmedia (Amador-Baquiro, 2018; Scolari, 2013; 2021) allí se hace ficción del mundo mediante nuevas semánticas, lenguajes y posibilidades comunicativas que, en todo caso, generan identidades narrativas configurantes de experiencias interpretativas “la especie humana se puede definir por su habilidad especial para manipular símbolos. Cada gran aumento de esta capacidad ha traído enormes cambios económicos, sociales, políticos, religiosos, epistemológicos, educativos (etc.)” (Lévy, 2020).

Pero también, se promueven otras formas de configuración del sujeto trabajador. Se producen

opciones diversas para afrontar lo laboral, que agencian competencias digitales y tecnológicas (Cedefop, 2014; Herranz, 2021; Organización Internacional del Trabajo, 2019) en las que se promueve la competitividad, la eficiencia mediante el fortalecimiento de habilidades blandas que permiten deslocalizar el ejercicio laboral, situación beneficiosa para un gran número de trabajadores, pero que ha llevado, muchas veces, a la precarización de lo humano (Han B.-C. , 2021b) y a la vez, a poner los ojos en lo que se espera de las profesiones en relación con las nuevas formas de subjetivación que se promueven en los trabajadores digitales quienes desarrollan otras habilidades competitivas.

Como nota característica, la metáfora de la cultura digital está dispuesta por y para la *innovación*, no solo en lo tecnológico, sino, especialmente, en las prácticas que desde las tecnologías digitales subjetivan a los seres humanos. La condición de la innovación genera opciones rizomáticas de abordaje de la ciencia, la cultura, la educación y lo humano, que, desde luego, deben criticarse (Harari, 2018; Han B.-C. , 2014).

Otro asunto relevante es la capacidad de agencia digital de los individuos, que les permite entrar, permanecer y triunfar en el universo de las interacciones que se producen y replican en la cibercultura y el ciberespacio (Lévy, 2007). Tal subjetivación genera el sujeto digital que está marcado por la huella y los datos que impactan su libertad e interacción social, así como sus hábitos de consumo cultural y económico.

Figura 1: Algunos elementos del ecosistema de la cultura digital



Fuente: elaboración propia

En este complejo horizonte de interacciones digitales se pone de relieve la necesidad de seguir pensando otras maneras de resignificar el sentido de la educación, en el que se considere la conectividad (en línea o fuera de ella) y la infraestructura para ello como punto de anclaje de la inclusión y la exclusión del mundo digital (Barragán-Giraldo & Amador-Baquiro, 2020). Y en esta amalgama ecosistémica, la agencia de los individuos hace que las prácticas formativas

correspondan a las necesidades del siglo XXI (Rivera-Vargas & Cano, 2021; Stetsenko, 2019; DfES, 2003). Así, se juegan modalidades de aprendizaje híbrido que promuevan ambientes educativos innovadores (García, Angulo, Lozano, & Mercado, 2020) y se transforman las prácticas de los profesores.

En esta amalgama de tensiones, el ecosistema tecnológico resultó fortalecido durante la

pandemia por la Covid- 19, en la medida que la inversión en infraestructura y conectividad realizada por los gobiernos buscó generar mejores condiciones para la educación remota con tecnologías digitales en su mayoría ancladas a lógicas de consumo comerciales de los grandes emporios tecnológicos a nivel mundial. Este fortalecimiento se dio, al menos, en los siguientes

aspectos: campus virtuales, plataformas de contenido, plataformas de colaboración y comunicación, reutilización de aplicaciones, apoyo redes sociales, audios formativos (podcast) e iniciativas gubernamentales. Condiciones, que no siempre permitieron el acceso a los procesos educativos de los estudiantes en regiones más apartadas o con problemáticas sociales complejas.

Figura 2. Algunos elementos tecnológicos que se fortalecieron durante la pandemia por la Covid-19



Fuente: elaboración propia

Con todo lo anterior, aquí podemos arriesgar algunas ideas, que a manera de hipótesis pueden ayudar en la reflexión. La primera es que la situación de emergencia por la pandemia por la COVID-19 aceleró el consumo y uso masivo de tecnologías en todos los sectores de la sociedad y, en especial, en el campo educativo. La segunda tiene que ver con que tal consumo tecnológico, llevó a una precipitada apropiación, no siempre crítica, de prácticas diversas en el marco de la cultura digital, que afectaron las dimensiones éticas y políticas de sociedades e individuos; esto también llegó a la educación. La última idea, es que los dos acontecimientos anteriores abrieron multiformes rutas en las que se innovó en las prácticas de profesores y estudiantes generándose otras experiencias educativas, pero en la mayoría de los casos imperó una racionalidad técnico-instrumental que nos puso en una pedagogía pobre, en la que no se reflexionó suficientemente sobre las prácticas.

Afinar la mirada: problemas para reflexionar e investigar

Hablar de una pedagogía pobre puede resultar polémico y controversial. De alguna manera, estar

en ese estado de indefensión en lo pedagógico, es lo que ha ocurrido en el campo educativo durante esta época de pandemia y es precisamente allí donde está la oportunidad para pensar la escuela, las experiencias y las prácticas para reconfigurar los sistemas educativos:

De algún modo funcionó este período pandémico como una pedagogía pobre, esa pedagogía que nos vuelve atentos y nos invita a caminar en el tiempo y el espacio de la experiencia, esa de ir más allá de donde se está. [...] Finalmente, después de todo, se trata de hacer pedagogía que tenga sentido, no importa dónde, ni cómo (Garrido-Fonseca, 2021, pág. 41).

Así, con el presupuesto de la pedagogía pobre como oportunidad reflexiva y con las ideas presentadas al final de la sección anterior, quisiera ahora intentar algunas rutas que, nacidas de mis propias experiencias y de las de colegas durante la pandemia, puedan operar como posibles problemas para investigar las prácticas pedagógicas, para aprender de ello y buscar alternativas para mejorar el sistema educativo (véase tabla 2).

Tabla 2: oportunidades reflexivas e investigativas en educación a partir de la pandemia por la Covid-19.

Problema de indagación	Categorías iniciales
La inequidad del sistema educativo	Conectividad y competencias digitales. La escuela como lugar de protección. Inversión en infraestructura en escuelas oficiales y privadas.
Las capacidades didácticas de los profesores	Heroísmo de los maestros. Adaptabilidad y creatividad (te cnologías digitales y tecnología análogas). Limitaciones en la innovación didáctica.
Las prácticas de control del sistema educativo	El aula como espacio de control. Presencia de los padres de familia en el aula y el aula en los hogares. Trabajo remoto controlado.

La ineficacia de la evaluación	Evaluar para controlar. Terror al fraude. El estudiante como “sospechoso”. Preocupación por los <i>resultados</i> .
Instrumentalización de las prácticas	La velocidad por el contexto de emergencia. Tecnología educativa instrumental.
La calidad en la educación	La nueva normalidad abandono escolar. En aprendizaje remoto. Educación de menor calidad.
Vulnerabilidades actores educativos	Estados de salud física y mental. Jornadas laborales y extralaborales. Responsabilidades de los cuidadores. Profesor como “sospechoso”.

Fuente: elaboración propia.

Un asunto que emergió con gran fuerza durante la pandemia fue la profunda *inequidad del sistema educativo* colombiano. La escuela como lugar de protección se desdibujó; así, niñas, niños y jóvenes quedaron a merced del abandono escolar y, en muchos casos, de los riesgos en sus propios hogares. También, esta inequidad quedó manifiesta en las desiguales inversiones en infraestructura y conectividad en las escuelas privadas y las oficiales, tema que se traduce en la asimilación dispar de competencias digitales en estudiantes y profesores.

Oro aspecto relevante, tiene que ver con las *capacidades didácticas de los profesores*. Por un lado, está el heroísmo de los maestros quienes con determinación pusieron todo de sí para reinventarse adaptándose a las tecnologías digitales y/o las análogas, para responder a las demandas de una situación de emergencia educativa; la mayoría de ellos poniendo los recursos de infraestructura tecnológica de sus hogares (electricidad, equipo, ancho de banda, por ejemplo) en beneficio de sus prácticas y así innovar frente a esta nueva situación.

Pero, por otro lado, si bien se fortaleció el ecosistema tecnológico (ver figura 2), ante la inequidad del sistema educativo, el acceso a innovaciones didácticas fue limitado. Para un buen número de docentes neófitos en la cultura digital, la apropiaron de tecnologías y usos llevó a que se familiarizaran más con los asuntos de usabilidad instrumental que con los aspectos reflexivos sobre las didácticas de una educación remota con apoyo de tecnologías digitales y se reconfiguraron las *capacidades didácticas de los profesores*. La innovación didáctica, parece haber quedado circunscrita a un conjunto de estrategias, técnicas mediadas por aparatos electrónicos, supeditándose la didáctica a merced de las plataformas comerciales de los grandes gestores tecnológicos a nivel mundial. En consecuencia, merece la pena revisar el tipo de prácticas pedagógicas y acciones didácticas promovidas en esta época.

Durante el prolongado tiempo de cuarentena y ante el cierre de las instituciones educativas, las clases a través de aprendizaje remoto fueron el común denominador; sin embargo, en muchas latitudes donde se carecía de infraestructura tecnológica y

conectividad, numerosas niñas, niños y jóvenes quedaron por fuera del sistema educativo. Para quienes tuvieron la oportunidad del aprendizaje remoto, el aula entró en los espacios íntimos del hogar: sonidos de la vida cotidiana, voces incidentales, estudiantes en pijama o en su cama; la clase, ni mucho menos el salón, eran el sacrosanto recinto que debía ser. Al respecto, un relato del concurso Medellín en 100 palabras de Mateo Ospina, de nueve años puede resultar revelador:

Uno trata de poner atención, pero el de la mazamorra, el sueño, el hambre de mecateo, las ganas de jugar y la Covid-19 no dejan. Porque la casa es para una cosa y la escuela para otra, y al igual que uno no podía llevar juguetes al colegio, pues uno no lleva clases a la casa; menos con ese montón de tareas. Ni sé qué dijo la profe hoy, pero sí sé que la escuela tuvo que cerrar y es por algo, no sé por qué insiste en tocar a la puerta. Es como maleducada y viene sin ser invitada (Comfama-Metro de Medellín, 2020, pág. 62).

La escuela se instauró en los hogares y, en contraprestación, los cuidadores y padres de familia asistieron a las prácticas de los maestros; pudieron conocer de primera mano las capacidades de los formadores, las temáticas, las estrategias didácticas y evaluativas, pero también los ejercicios de poder, control y humillación que el aula física había naturalizado y que ahora eran patentes en las diferentes plataformas. Así, los reclamos de los profesores porque los estudiantes no prendían las cámaras o que tomaban sus clases desde la comodidad de las camas fueron frecuentes. En consecuencia, las llamadas a reportar asistencia para saber que hacían los estudiantes se convirtieron en asunto cotidiano para así controlar los cuerpos, de la misma manera en que se hacía en el aula física de las instituciones, en un entramado complejo de *prácticas de poder y control*. El estudiante se convirtió en sospechoso de no tomarse en serio su formación; quería las

cosas fáciles, por ello era necesario volver a la presencialidad de las aulas donde sí se podía garantizar la *calidad del sistema educativo* a la que estábamos acostumbrados. Estudiantes, padres de familia directivos y profesores quedaron convencidos de ello, la experiencia formativa en lo remoto era de baja calidad.

En este contexto, la evaluación resurgió y mostró su rostro más feroz. Nuevamente apareció como conjunto de prácticas de control que, por la emergencia educativa, fue eficiente para alienar las subjetividades que estaban al otro lado de las pantallas. Se evidenció una *evaluación ineficaz* para generar procesos educativos reales, pero eficaz para promover el miedo y el control; tema que no es nuevo, pero que en pandemia estuvo a la vista de todos.

Así, muchos rectores y profesores iniciaron una cruzada para evitar ser estafados, pues al otro lado de la pantalla el tramposo estudiante podía consultar su celular o abrir otras páginas y eso era deshonesto; aquí nuevamente el estudiante se convirtió en sospechoso de hacer fraude y había que evitar eso a toda costa pues se asaltaba la buena fe de los formadores, cuando en realidad la pregunta de fondo tiene que ver con el tipo de evaluaciones que se promueven, su sentido y la evaluación más allá del ejercicio de poder institucional en sus eficientes formas de control biopolítico. Como resultado se empezó a hablar de la baja calidad de la educación en la época de pandemia; se radicalizaron las prácticas de racionalidad instrumental y, en especial, los evaluativos irreflexivos; así, se fortalecieron las pruebas estandarizadas, asunto que derivó en la instrumentalización irreflexiva de las prácticas pedagógicas ante la velocidad de asimilación tecnológica por el contexto de emergencia y el terror a perder el ejercicio de poder sobre los estudiantes.

Y con todo, se evidenció la *vulnerabilidad de los actores* del sistema educativo. La salud física y mental de los estudiantes y profesores se afectó. Al inicio se prometió flexibilidad en los procesos, no dejar tareas extra y así beneficiar el bienestar de estudiantes y profesores. Pero luego en aras de la eficacia y ante la sospecha de una educación de baja calidad se incrementaron los trabajos, tareas extra, las responsabilidades. Todo esto con jornadas laborales y extralaborales repletas de reuniones; el profesor se convirtió, también, en sospechoso de no hacer bien su trabajo y, sobre todo, por lo menos en nuestro país, de no querer volver a las aulas, pues era más cómodo el trabajo desde casa. Y también como fueron vulnerables los cuidadores y padres de familia, ya que aquellos que lograron estar en casa tuvieron que entrar a jugar el rol de maestros, labor para la que no estaban preparados.

Estos contextos invitan a pensar, estoy seguro que muchos docentes e instituciones educativas no obraron como se ha expuesto; sin embargo, las ideas presentadas, posibilitan reflexionar e investigar sobre las prácticas pedagógicas. Los primeros llamados a ello somos los profesores, quienes se supone, somos expertos en el saber práctico de la educación: “es que el oficio del docente es pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe” (Litwin,

2008, pág. 218). Las situaciones que hemos marcado líneas atrás invitan a pensar sobre el tipo de experiencia educativa que aconteció en la pandemia, por lo menos en el tiempo de cierre de las instituciones educativas; seguramente merece una atención especial la época de alternancia o el regreso a la presencialidad aun en pandemia y con los protocolos de bioseguridad vigentes. Experiencias todas que afectaron la evaluación y las didácticas, así como la presencia de las tecnologías digitales en el contexto educativo.

Afinar la mirada, es la característica fundamental del investigador: ver problemáticas a indagar y transformar donde otros solo ven normalidad; se necesita pensar de cara a la postpandemia. ¿Qué hemos aprendido en la pandemia por la Covid-19? ¿qué se ha develado en la educación? ¿qué podemos transformar? ¿cuáles son las experiencias y prácticas que merecen ser investigadas? son algunas preguntas que animan a seguir indagando rigurosamente, esto con la firme confianza en que los problemas de investigación, como los conceptos, a menudo necesitan de miradas renovadas: “no carecemos de comunicación, por el contrario, nos sobra, carecemos de creación. Carecemos de resistencia al presente. La creación de conceptos apela en sí misma a una forma futura, pide una tierra nueva y un pueblo que no existe todavía” (Deleuze & Guattari, 1993, pág. 110).

TRABAJOS CITADOS

- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(18), 77-94. doi:10.11144/Javeriana.m10-21.eint
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. (Q. Racionero, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2018). *Poética*. (A. García Yebra, Trad.) Barcelona: Gredos.
- Aubenque, P. (1995). Philosophie pratique et herméneutique. Réflexions sur le néo-aristotélisme allemand contemporain. En A. Tolse (Ed.), *Formes de rationalité et phronétique moderne* (págs. 15-32). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Ballesteros, V. (2020). De Günther Anders al transhumanismo: la obsolescencia del ser humano y la mejora moral. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(63), 289-310.

- Barragán, D. (2015). *El saber práctico, Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barragán, D. (2021). Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido. En R. Paez, *Experiencias docentes universitarias*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barragán-Giraldo, D., & Amador-Baquiro, J. C. (Junio de 2020). Appropriation of ICT in the educational field: approach to public policy in Colombia years 2000-2019. *Digital Education Review*(37), 109-129. doi:<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.109-125>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 56-73.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, culture and society*, 13(3), 333-345.
- Castells, M. (2000; 2003; 2006). *La era de la información*. Barcelona: Alianza.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Office of the european union.
- Chung, H. Y., & Hahn, Y. (2020). Work Transitions, Gender, and Subjective Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*. doi:<https://doi.org/10.1007/s11482-020-09860-z>
- Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Sanchez, I. (14 de Enero de 2021). *Aprendizaje remoto durante la pandemia de COVID-19: cómo los países se han enfrentado al reto de implementar estrategias de educación multicanal*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2021, de Banco 14
- Mundial: <https://blogs.worldbank.org/es/education/aprendizaje-remoto-durante-la-pandemia-de-covid-19-como-los-paises-se-han-enfrentado-al>
- Comfama-Metro de Medellín. (2020). *Medellín en 100 palabras, 2020. Lecturas de ida y vuelta*. Medellín: Comfama-Metro de Medellín.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DfES. (2003). *Fulfilling the Potential: Transforming teaching and learning through ICT in schools*. London: Department for Education and Skills.
- Diéguez, A. (2020). La función ideológica del transhumanismo y algunos de sus presupuestos y algunos de sus presupuestos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(63), 367-386.
- Doueïhi, M. (2008). *La grande conversion numerique*. Paris: Seuil.
- Eikeland, O. (2008). *Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang.
- Figueras-Ferrer, E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. Retos futuros en educación superior. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 449-466.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Londres: Cambridge University Press.
- García, R., Angulo, J., Lozano, A., & Mercado, M. (2020). *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología*. México: Clave.
- Garrido-Fonseca, C. G. (2021). Una pedagogía que tenga sentido, no importa donde. En R. Y. Malagón-Ruiz (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas : experiencias docentes* (págs. 17-42). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Han, B.-C. (2014). *En el Enjambre. Para una crítica de la opinión pública posmoderna*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2021a). *La sociedad paliativa. El dolor hoy*. Barcelona.
- Han, B.-C. (21 de Marzo de 2021b). *Teletrabajo, 'zoom' y depresión: el filósofo Byung-Chul Han dice*

- que nos autoexplotamos más que nunca*. Recuperado el 25 de Agosto de 2021, de El país: https://elpais.com/ideas/2021-03-21/teletrabajo-zoom-y-depresion-el-filosofo-byung-chul-han-dice-que-nos-autoexplotamos-mas-que-nunca.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_MX_CM?event_log=oklogin
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House.
- Herranz, A. (2021). El trabajo precario y el bien común de los trabajadores. *Isegoría. Revista de Filosofía moral y política*(64), 1-10.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University. 15
- Joshanloo, M., Sirgy, M. J., & Park, J. (2018). Directionality of the relationship between social well-being and subjective well-being: evidence from a 20-year longitudinal study. *Quality of Life Research*(27), 2137–2145.
- Kemmis, S. (1986). *Curriculum Theorising: Beyond Reproduction Theory*. Deakin University.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. En G. Bill (Ed.), *Understanding and researching professional practice* (págs. 19-38). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, Christine, Hardy, I., Peter, G., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona : Antropos.
- Levy, P. (13 de May de 2020). *Coronation*. Recuperado el 30 de July de 2021, de Pierre Levy's Blog: <https://pierrelevyblog.com/2020/05/13/coronation/>
- Lévy, P. (2020). *Semantic computing with IEML*. Recuperado el 31 de Agosto de 2021, de Pierre Levy's Blog: <https://pierrelevyblog.com/my-research-in-a-nutshell/>
- MacIntyre, A. (2009). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Nadeau, J. (Junio de 2004). La pratique comme lieu de la théologique pratique. *Laval théologie et philosophie*, 2(60), 205-224.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor – Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Puig-Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1989). Les structures téléologique et déontologique de l'action : Aristote et/ou Kant ? En J.-G. Nadeau (Ed.), *L'interprétation, un défi de l'action pastorale* (págs. 15-27). Montréal: Fides.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Du seuil.
- Rivera-Vargas, P. A., & Cano, C. (2021). Exploring students' learning experience in online education: analysis and improvement proposals based on the case. *Education Tech Research Dev*. doi:10.1007/s11423-021-10045-0
- Schaeffer, J. M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Du Seuil.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Madrid: Trotta.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia : cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2020). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (Agosto de 13 de 2021). *Adiós sociedad líquida. bienvenida sociedad gaseosa*. Recuperado el 31 de Agosto de 2021, de Hipermediaciones: <https://hipermediaciones.com/2021/08/13/adios-sociedad-liquida-bienvenida-sociedad-gaseosa/>
- Scolari, C. (12 de Agosto de 2021). *Hiermediaciones*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2021, de <https://hipermediaciones.com/>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational

- Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education* | , 4(148), 1-13.
doi:10.3389/feduc.2019.00148
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después*.
Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO-IESALC. (30 de Agosto de 2021). *COVID-19: Hacia la reapertura de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2021, de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: <https://www.iesalc.unesco.org/covid-19-hacia-la-reapertura-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Van Dijck, J. (2013). *Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.