

Primera edición: 2021

© Alberto Constante y Jose Alfredo Torres (Coordinadores)

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco

Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.

Teléfonos 5556107129 y 5556187198

editorialtorres@prodigy.net.mx

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-8702-35-0

Contenido

Prólogo

5

Educación fracasada y tecnología imposible

Alberto Constante

11

La educación telemática y la desaparición del docente

Ramón Chaverry Soto

29

De cuerpo ausente

Alejandra Rivera Quintero

43

Anti-imagen y educación: Reflexiones desde nuestra condición pandémica

Donovan Adrián Hernández Castellanos

63

Muchachos, ¿están ahí? Reflexiones sobre la experiencia docente y académica de la filosofía en tiempos de Covid

Carolina Terán Hinojosa

87

La educación y los objetos técnicos Una reflexión a partir de Gilbert Simondon

Ana Ma. Valle

Marco A. Jiménez

103

**Ensamblajes educativos: realidades y disensos
de la educación virtual ante la pandemia**

Karla Castillo Villapudua

123

**Filosofía, enseñanza y cuidado en tiempos
de pandemia**

Bily López

137

Semblanzas de los autores

155

Prólogo

Sin duda, estamos reescribiendo las reglas del juego social, económico y político del mundo, especialmente en la educación, desde que la pandemia, la cuarentena y la Covid-19 tomó al mundo. En un instante todo se puso, como en el black jack, a todo o nada. Y ahora que se reabren lentamente comercios, universidades, escuelas, oficinas, teatros, comercios, cines, lo que podemos decir es que somos testigos de nuestro tiempo. De hecho, estamos observando muchos estudios que se hacen, en todos los países, a fin de conocer cómo ayudarnos a retomar no el mundo que perdimos, sino otro, una nueva realidad, otra cotidianidad que tardará en construirse sobre todo en el sector educativo, donde millones de niños y jóvenes están viviendo en una realidad suspendida.

Ya se había adelantado eso antes, aún sin siquiera pensar en el regreso a las actividades ¿normales? Pero nadie lo hizo a esta escala del regreso en general y no sabemos cuáles serán las consecuencias. En este punto, quisiera trazar dos elementos importantes: en primer lugar, que no hay nada predeterminado en la manera de lidiar con esta crisis y con las posibles salidas, así como comprender que hay muchas opciones, no una sola y, en segundo lugar, que las decisiones que tomemos tendrán un impacto durante años y décadas y ellas reconfigurarán nuestro mundo. Tenemos un problema que se enreda un poco con lo anterior, y es que, para llevar a cabo esta reconfiguración en la vuelta a una cotidianidad o normalidad, existe la falta de confianza. Todo lo que se requiera para esta vuelta necesita de un elemento constitutivo que se llama “confianza”, una confianza que, sin embargo, tenemos que reconocer que se ha quebrantado por la suspicacia que tenemos ha-

cia las autoridades, y que repercute directamente en las instituciones, no necesariamente desde que comenzó la pandemia, sino desde mucho antes. En este caso particular, me refiero a la institución educativa, a la distopía que es la educación en nuestro país.

Durante la COVID-19 lo que hemos ido observando en las instituciones de muchos países es que la confianza se debilita hasta alcanzar niveles alarmantes. Esta es la consecuencia de las estrategias adoptadas durante años por aquellos políticos que han buscado, deliberadamente, minar la confianza en los medios de comunicación, en las instituciones académicas y en las autoridades. Comprender la mencionada crisis en los vínculos de confianza será entenderla como producto de heterogéneas rupturas en las interacciones entre las instituciones académicas y otros sujetos presentes en la práctica profesional del magisterio. Dicha crisis estaría relacionada con conflictos de orden ético y moral en la práctica de los profesores y de las autoridades, en los planes y proyectos de estudio, en la currícula, y todos, elementos que conducen a la pérdida de autoridad legítima de esos profesionales en las intervenciones sobre algo tan delicado como es la formación del estudiante. ¿Por qué la confianza?, ¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en este espacio y en este tiempo?

Ahora nos damos cuenta de lo peligroso que es perder la confianza, ya Simmel señalaba que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. En la historia tenemos múltiples ejemplos de confianza en el otro. Pensemos sólo en la hipótesis del contrato social, en cualquier contrato, en cualquier transacción o intercambio. Siempre partimos de la confianza, de esa fianza o garantía que damos al otro. Nos fiamos del otro. La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o

la amistad. En la educación es fundamental. Y es, en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere más importancia. La democracia consiste en “producir confianza” (que tiene un sentido distinto a aquella frase de “tener confianza”) entre los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. En este sentido, una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión, de la confianza en la educación.

Hoy, luego de la pandemia, una de las cosas que se puso en juego alrededor de la educación y de su crisis, es que la confianza, que es el motor del sistema, se quebrantó. En el espacio de nuestra contemporaneidad constantemente depositamos nuestra confianza en instituciones impersonales y nos acompañamos, tratamos, trabajamos con cuantiosos desconocidos, de tal manera que, si esa confianza desaparece, el mundo entero se desploma y toda nuestra civilización puede venirse abajo.

La crisis provocada por la pandemia, lo que acarrió fue el desnudamiento del sistema educativo nacional, entre otras instituciones, que dejó de lado hace mucho tiempo la noción de “formación” en los estudiantes y quedó sólo un mundo enteramente burocratizado, improvisado, atascado en una vena política donde cada quien lo que buscó no fue precisamente educar. Estoy de acuerdo con Boaventura de Sousa en que “La pandemia actual no es una situación de crisis claramente opuesta a una situación normal. Desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente”¹ y

¹Boaventura de Sousa Santos, *La cruel pedagogía del virus*, ed., Akal, Madrid, 2020, p. 5

esto repercutió en la educación. Y agrega más adelante: “La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI. En ausencia de tales alternativas, no será posible prevenir la irrupción de nuevas pandemias, que, por cierto, como todo sugiere, pueden ser aún más letales que la actual.”² Desde luego, no se trata de la digitalización de la educación donde el fallo, el fracaso, fue total. No hablaremos aquí de la falta de insumos para mantener esa digitalización. Pero esa es otra realidad que no se advierte en la instrumentalización de lo digital en la educación.

Recordemos que lo que vino como solución al gran encierro provocado por el coronavirus fue justo la digitalización de la educación. La incorporación de la tecnología al aula no fue una opción, más cuando la pandemia de coronavirus provocó el cierre repentino de los centros educativos en el mundo. De pronto, y en cuestión de días, los docentes se vieron obligados a hallar la manera de continuar dando clase. En muchos casos tuvieron que ser habilitados para dar clase a distancia, mediante plataformas como Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams, Instagram..., y YouTube. Meses después, y cuando arrancó el año académico la tecnología está ya inscrita en la visión de la educación distópica que se imparte.

Claro que esto sólo fue un principio malhadado, pues lo que se patentizó también fue que nadie estaba preparado para ello y que las contradicciones sociales se hicieron más cruentas y angustiantes. La deserción educativa ha sido enorme. El significado literal de la pandemia del co-

² *Ibidem.*, p. 29.

ronavirus es el miedo caótico generalizado y la muerte sin fronteras causados por un enemigo invisible. Pero lo que expresa es mucho más que eso. El pensamiento está siendo influenciado por la tecnología, eso ya lo sabíamos, pues todos los jóvenes de una manera u otra están conectados. Pero el problema se agrava cuando no hay una salida y la digitalización se hace consuetudinaria, viciosa pues nada impide ya que la relación entre el educando y el educador esté atravesada por múltiples problemas que la digitalización sólo está agravando. Por ejemplo, hay una crisis de atención. “Concentrarse es dedicarse por un tiempo prolongado a una cuestión muy importante. Cada vez somos menos capaces de hacer eso en forma correcta. Esto se aplica en gran parte a los jóvenes. Los profesores se quejan porque no consiguen lidiar con ello. Ni siquiera pueden leer un artículo que se les pide para la siguiente clase. Buscan citas, atajos, fragmentos”.³

Creo que nadie podría hoy desestimar los extraordinarios alcances que tiene el mundo digital, pero eso ya lo sabemos, y estamos afectados por él. Nadie rechaza los logros, los enormes beneficios, pero de lo que se trata es de pensar en las consecuencias que está trayendo la digitalización en la educación y, por extensión, meditar en lo que esta pandemia trajo consigo en una nueva articulación que presupone un giro epistemológico, cultural e ideológico que respalde las soluciones políticas, económicas y sociales que garanticen la continuidad de una vida humana digna en el planeta. Este cambio tiene múltiples implicaciones. Y de estos problemas habla este libro que ha sido un esfuerzo por pensar la crisis educativa en México, una cri-

³ Zigmunt Bauman, “La educación es víctima de la modernidad líquida”, by Uno i News, <http://mx.unoi.com/2016/01/22/la-educacion-es-victima-de-la-modernidad-liquida-bauman/> recuperado el 14 de marzo de 2019.

sis que persiste y ha agotado todos los recursos utilizados pues de lo que se trata es de innovar, de abrirnos a otras formas de impartición de las clases, y de comprender lo que es la “formación” entre los jóvenes.

Alberto Constante

Educación fracasada y tecnología imposible

Alberto Constante

*devenir parrhesiastés conlleva entonces:
“...cierta franqueza de corazón que es la apertura de
su propia alma, que él pone en comunicación con
la de los demás, realizando con ello lo necesario para
alcanzar su salvación pero incitando también a los
otros a tener con él una actitud no de negativa, rechazo
y censura, sino de eunoia (benevolencia), lo cual
estimula a todos los elementos del grupo, todo los
personajes del grupo, a procurar su propia salvación.”*

Michel Foucault

*Escribo para que la muerte
no tenga la última palabra*

Odysséas Elýtis

Entre todas las cosas graves que ha traído la pandemia está aquello del llamado daño colateral, un daño que se ha producido directamente a la educación en México. Siempre tan deficitaria la educación en el país, tan marcada por el establecimiento de planes y programas de estudio obsoletos, descuidados, híbridos, experimentales, o de plano improvisados, y como corolario, atravesada por un sindicalismo venal, que sólo ha visto la forma de enriquecerse y no de educar. Por otro lado, para nadie es un secreto que no han existido verdaderos proyectos de educación, que las nociones de *Paideia*, *Bildung*, o formación han estado, si es que han estado, sólo como elementos retóricos de los discursos, pero de modo alguno en la concepción de la educación.

Lo que está ocurriendo en la educación del país diría que se venía venir, pero que lo que está sucediendo, el quebranto de sistema educativo nacional, no es resultado propiamente de la pandemia, ella lo único que ha hecho es evidenciar y acelerar algo que todos sabíamos y que hoy se ha evidenciado: un rotundo fracaso: hoy, tan solo 25 millones de estudiantes han dejado de asistir a sus escuelas y la cifra va creciendo porque el encierro tiene poco más de un año y esta situación ha ido minando la fuerza del alumnado, la determinación de algunos profesores, la vehemencia de ciertas madres de familia, y el sindicalismo brillando por su ausencia.

Los problemas que esto ha acarreado son inconmensurables pues aunque el sistema educativo es un desastre ya por sí mismo, con la pandemia literalmente se hizo patente aquel cuento de Andersen: “el Rey va desnudo”. No sólo estaba mal, sino que justo por su anquilosamiento, por su putrefacción interior, no tenía ni la más remota idea de lo que se podía hacer para tratar de paliar, que no solucionar, un problema que era inminente desde Wuhan. No hubo nadie que se percatara de los estragos que ocasionaría el Covid19 no sólo en todos los órdenes de la vida sino en uno de los espacios más significativos y cruciales del país: la educación. Tanto el gobierno federal como los estatales, sólo han tenido acciones erráticas que no solucionan nada, sino que agravan cada día más es el estado de agonía que sufre la educación. Una frase de Yuval Noah Harari lo resume todo: “Entonces, ¿por qué ha habido tanta muerte y tanto sufrimiento? Por malas decisiones políticas”¹

¹Yuval Noah Harari: “Lessons from a year of Covid”, en <https://www.ft.com/content/f1b30f2c-84aa-4595-84f2-7816796d6841?fbclid=IwAR3NiOxyh-6b3I5vumannQRtIOQey5085WQmewwX92rARD2CJQ-oRqdfUwoQ>, recuperado el 28 de febrero de 2021

Tampoco las escuelas tenían planes emergentes con lo que hubieran podido atender uno de los efectos más nocivos de la pandemia: el encierro. Hay quienes esta vida monacal les vino bien, a otros, los condenó a una existencia miserable pues lo que se ha jugado son formas de vida, maneras de ser y estar en el mundo. Por otra parte, cuando se llevó a cabo la idea de dar clases por medio de las plataformas, tanto profesores como alumnos no pudieron estar a la altura de las circunstancias. Y no me refiero a las cuestiones económicas que conforma un capítulo aparte y muy grave, sino sólo a que los profesores no estaban capacitados para acceder al mundo digital, que pensaron que sólo con tener un email era suficiente y de pronto, como decía Monterroso, “cuando despertaron: la computadora estaba ahí”: el mundo digital a la espera, con todas sus herramientas, con todas sus apps supuestamente adecuadas para la enseñanza, a la puerta de un *click*; pero ese sonido de la tecla que tenían que apretar nunca llegó porque los profesores no lo pudieron oprimir, no sabían cómo hacerlo, y sin saber qué hacer frente a la pantalla, cuando accedieron a las distintas plataformas, sólo acertaron a seguir dando su clases como las daban vivencialmente. Harari certeramente señala que

“Automation and digitalisation have had an even more profound impact on services. In 1918, it was unthinkable that offices, schools, courts or churches could continue functioning in lockdown. If students and teachers hunker down in their homes, how can you hold classes? Today we know the answer. The switch online has many drawbacks, not least the immense mental toll.”²

² “La automatización y la digitalización han tenido una repercusión aun más profunda en los servicios. En 1918, era impensable que las oficinas, las escuelas, los tribunales o las iglesias pudieran seguir funcionando en un confinamiento. Si alumnos y profesores se encierran

Una enorme cantidad de docentes al parecer nunca oyeron aquello de que el medio es el mensaje. En los estudios superiores, por ejemplo, muchos de estos profesores con los viejos métodos, han aniquilado aspiraciones y vocaciones con sus temibles clases. Los alumnos, por su parte, en esta declaratoria de contingencia pandémica, sólo se encerraron aún más en sí mismos, y de vez en vez, en algún momento, acertaron a prender sus cámaras para que se les vieran las caras, para de inmediato volverse a meter en el mutismo de la casillita negra con un micrófono rojo con una tachadura. Sé que cuando escribo esto, me estoy refiriendo a las clases por plataforma de nivel medio superior y superior.

Pero ¿qué pasa a nivel primaria y secundaria? En este nivel primario, donde se tendrían que dar las bases de sustentación posible para el medio superior, se ha recurrido a miles de subterfugios, pero no una estrategia clara, que operara de tal manera que ofreciera unas posibilidades reales de educación. El programa “Aprende en Casa” presentado por la Secretaría de Educación Pública, ha sido un fiasco, un programa que sólo ven quienes lo producen porque, como se lee en un artículo del Washington Post, “Aunque las cifras oficiales dicen que 90% de los alumnos ‘adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia’, [...] el programa tiene cobertura, pero no es funcional: no cumple con el temario y los programas transcurren muy rápido, por lo

en sus casas, ¿cómo celebrar las clases? Hoy sabemos la respuesta. El cambio al online tiene muchos inconvenientes; y, entre ellos, el inmenso desgaste mental”. Yuval Noah Harari: “Lessons from a year of Covid”, en <https://www.ft.com/content/f1b30f2c-84aa-4595-84f2-7816796d6841?fbclid=IwAR3NiOxyh6b3I5vumannQRtIOQey5085WQ-mewwX92rARD2CJQ-oRqdfUwoQ>, recuperado el 28 de febrero de 2021, *Idem*.

cual los niños necesitan el apoyo de algún familiar”.³ Y en muchos casos el familiar, si es que lo hay, no está preparado.

Las escuelas particulares o privadas, en un afán por mantenerse a flote han ideado prácticas que van desde jardines particulares habilitados como salones manteniendo la “sana distancia”, hasta estrategias de estudio que les permita entrar a las casas y estar presentes por medios digitales o grupos pequeños en azoteas, y patios al aire libre que les permitan tener grupos pequeños y con ello tratar de evitar el contagio.

Harari ha mostrado su sorpresa y exclama:

“The first alarm bells about a potential new epidemic began sounding at the end of December 2019. By January 10 2020, scientists had not only isolated the responsible virus, but also sequenced its genome and published the information online. Within a few more months it became clear which measures could slow and stop the chains of infection. Within less than a year several effective vaccines were in mass production. In the war between humans and pathogens, never have humans been so powerful”⁴

³Ana Paula Ordorica, “La catástrofe educativa ante el COVID-19 en México” en https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/02/25/regreso-a-clases-escuelas-mexico-covid-19/?utm_campaign=wp_post_opinion&utm_medium=email&utm_source=newsletter&wpsrc=nl_postopinion

⁴“Las primeras alarmas sobre una posible nueva epidemia comenzaron a sonar a fines de diciembre de 2019. Para el 10 de enero de 2020, los científicos no solo habían aislado el virus responsable, sino que también secuenciaron su genoma y publicaron la información en línea. En unos meses más, quedó claro qué medidas podrían ralentizar y detener las cadenas de infección. En menos de un año, se produjeron en masa varias vacunas eficaces. En la guerra entre humanos y patógenos, nunca los humanos habían sido tan poderosos”. Yuval Noah Harari: “Lessons from a year of Covid”, en <https://www.ft.com/content/1f30f2c-84aa-4595-84f2-7816796d6841?fbclid=IwAR3NiOxyh6b3l->

y, sin embargo, en territorios tan esenciales para cualquier país, como el de la educación, parece que estamos pidiendo algo más que una vacuna.

En el artículo de Ordorica, se señalan las declaraciones de Guevara Niebla cuando en 1992 señaló que la educación en México era una “catástrofe silenciosa”. De esto han pasado 30 años, y en todo este tiempo nada ha cambiado, sólo se ha deteriorado más y más. Y la pandemia ha acelerado la catástrofe.

Quien diga que los alumnos han aprovechado al máximo estas circunstancias, está mintiendo. De una u otra manera, podemos decir que todos hacemos un semblante, un parecer ser, un mero pretender, es decir, pretendemos dar clases, y pretendemos que se aprovecha y se pretende que se aprende. Lo que es claro es que no se han cambiado los sistemas de enseñanza-aprendizaje y en esto tenemos que ser radicales pues la entrada al internet, o el internet entrando a la academia ya no como una mera tecnología sino como la base donde se asienta la educación misma, obliga necesariamente al uso eficiente de las pantallas y las plataformas, de las apps, de las redes sociales, etc., y es ahí donde se ve otro fracaso, justo porque en muchos casos no se entiende ni siquiera el funcionamiento de las redes. No obstante, el tráfico aumentó de manera exponencial en internet, y esto puede ser un factor mayor de riesgo si no estamos previendo cualquier error.

Harari lo ve con singular precisión:

“As humanity automates, digitalises and shifts activities online, it exposes us to new dangers. One of the most remarkable things about the Covid year is that the internet didn’t break. If we suddenly increase the amount of traffic passing on a phys-

ical bridge, we can expect traffic jams, and perhaps even the collapse of the bridge. In 2020, schools, offices and churches shifted online almost overnight, but the internet held up.”⁵

El problema no se acaba ahí, porque si sólo fuera funcional la solución a mediano plazo podría ser eficaz, pero no. Por lo pronto, las derivas de este encierro de los niños y jóvenes en sus casas, ha acarreado la violencia intrafamiliar a todos los niveles, y como escribe Silvia Viñas,

“[...] de la noche a la mañana, nos convertiríamos en malabaristas: madres y padres que a la vez somos profesores —de todas las materias—, coaches motivacionales, y negociadores y monitores de tiempo frente a pantallas. Volveríamos a sentir culpa por no poder desempeñarnos al 100% en nuestro trabajo; por perder la paciencia con nuestros hijos porque estamos en un estado casi constante de estrés, preocupación, irritabilidad, cansancio y ansiedad —especialmente las madres—”⁶.

En el mismo sentido lo expresa Alejandra Rivera en el artículo que escribe para esta publicación y de manera que no deja dudas sobre el papel de la mujer señala

⁵ “A medida que la humanidad se automatiza, se digitaliza y se desplaza a las actividades online, también nos exponemos a nuevos peligros. Uno de los acontecimientos más notables del año Covid es que internet no se descompuso. Si aumentamos de repente el volumen de tráfico que pasa por un puente físico, cabe esperar que se produzcan atascos y quizás incluso el colapso del puente. En 2020, las escuelas, las oficinas y las iglesias pasaron al online casi de la noche a la mañana, pero internet aguantó.” Yuval Noah Harari: “Lessons from a year of Covid”, en <https://www.ft.com/content/f1b30f2c-84aa-4595-84f2-7816796d6841?fbclid=IwAR3NiOxyh6b3I5vumannQRtIO-Qey5085WQmewwX92rARD2CJQ-oRqdfUwoQ>, recuperado el 28 de febrero de 2022

⁶ Silvia Viñas, “¿Quién cuidará a los padres”, en https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/02/04/salud-mental-covid-19-afectaciones-madres-padres/?itid=lk_inline_manual_31 recuperado el 28 de febrero de 2022

“La pandemia ha exacerbado las condiciones de desigualdad de género que ya de por sí imperaban en nuestro contexto y, habrá que decirlo, las mujeres en la academia habíamos hablado poco de nuestra experiencia en primera persona en ese rubro debido a que, en buena medida, solemos dar por hecho que sortear con diferentes tareas no remuneradas (como las de maternaje, el cuidado de la familia y las labores domésticas, por mencionar algunas) de manera simultánea con nuestra producción académica (es decir, clases, investigaciones, publicaciones, etcétera) es parte inherente a la académica institucional a la que nos enfrentábamos incluso antes de la aparición del SARS-CoV-2; aunado a ello, las más de las veces solemos ocultar sus efectos sobre nuestra labor porque siempre hay alguien que desde un lugar privilegiado se aventura a recomendarnos evitar el matrimonio y los embarazos si deseamos consolidar una trayectoria académica, o peor aún, nos insta a renunciar a nuestro quehacer académico y darle prioridad a la crianza de los hijos, sobre todo en los primeros años de vida.”⁷

No es de extrañar que en casi todos los países se hayan puesto “líneas telefónicas gratuitas” para atender a personas durante el confinamiento.

El Covid 19 sólo ha puesto el dedo en la llaga, y como decía Nietzsche: “a quien cae hay que empujarlo para que caiga.”⁸ La pandemia aceleró toda la problemática cívica, educacional, familiar, laboral y un larguísimo etcétera. Creo que todos hemos obviado la pregunta de ¿cómo se puede vivir en casas que de pronto dejaron de ser sólo hogares para convertirse en oficinas, escuelas, canchas de fútbol, básquet bol, albercas o simplemente sitios recreativos? No sólo los rituales cotidianos se han alterado y confundido, todos los horarios se han trastocado, desde a qué hora le-

⁷ Alejandra Rivera Quintero, “De cuerpo ausente”, manuscrito que se inscribe en esta misma publicación.

⁸ Friedrich Nietzsche, *El Anticristo*, visto en http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/Anticristo.pdf, recuperado el 18 de marzo de 2021

vantarse, desayunar, comer, jugar, hacer la tarea, dormir, porque a estos se les suma el desarreglo que padece la jornada laboral sin límites. Tomar clases en diferentes horarios, leer, estudiar, atender al trabajo diario, asistir a juntas, o a asambleas, enviar reportes, mails, hacer tareas, limpiar la sala, tender camas, estar pegados a una o dos o tres computadoras o turnárselas con el consuetudinario abuso de los más grandes sobre los más chicos o del padre sobre los hijos. Todo esto “supone un cambio en las formas en que el espacio doméstico, la vida privada y la productividad laboral se relacionan”. Con todo, tendríamos que adicionar los costos operativos tanto de la escuela como de la oficina que se estarían trasladando a los hogares.

Este nuevo espacio es el espacio de las condiciones de la vida, su necesaria reestructuración trastoca no sólo el espacio mismo sino nuestra subjetividad y la paradoja es que existe la necesidad de un espacio en el que la enfermedad esté, al mismo tiempo, ausente en su totalidad, en el que pudiera formarse un conocimiento de sí mismo, de los cuidados que tenemos que ejercer, y que son conocimientos que se generalizarán en la población.

Todo esto sigue siendo complejo, pues a pesar de estar viendo cómo se ha dificultado la vida cotidiana existe el problema de cómo compaginar el llamado “home office” con la educación a distancia de niños y jóvenes, al tiempo que se tiene que conjugar con la fatídica e impositiva convivencia entre todos. Una encuesta que cita la comentarista Silvia Viñas, del Observatorio de Psicología Social Aplicada de la Universidad de Buenos Aires, a 180 días de la cuarentena,

[...] más de la mitad de los padres consultados calificó la experiencia de la educación virtual como “negativa” o “muy negativa”. La misma encuesta incluye preguntas sobre cómo los padres perciben el estado de ánimo de sus hijos, pero ninguna

explora el estado emocional de adultos que a la vez son padres. La pregunta más cercana indaga en cómo la modalidad virtual ha afectado la dinámica de las relaciones familiares: más de la mitad respondió que “no las cambió”, mientras que 30% dijo que las empeoró”.⁹

Entonces, “¿cómo entender las nuevas reglas del trabajo en una era de digitalización acelerada y aislamiento? ¿Qué puede verse en un futuro donde importan menos las relaciones laborales duraderas y más la compra-venta de aptitudes para producir rendimientos inmediatos?”¹⁰ ¿Cómo vamos a educar a los educadores para que no sólo aprendan las nuevas tecnologías, sino que se habiliten y habitúen a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje? Bastan unos cuantos datos para darnos cuenta de esta otra realidad que se nos mete por los huesos y que es irreversible:

“Mientras se escriben estas líneas, aún en periodo de confinamiento, Google Meet anuncia haber alcanzado la cifra de 2.000 millones de minutos de videoconferencia al día, el equivalente a 3.800 años de reuniones; Zoom llega a 300 millones de usuarios y alcanza un valor en bolsa de 46.000 millones, más del doble que Twitter; y Netflix dispara en casi 16 millones su número de suscriptores en todo el mundo”.¹¹

La complicación va, de pronto, mucho más allá de la mera obtención de condiciones mínimas para el cometido de las tareas propias de cada uno. Se trata de adentrarnos en una cultura laboral que no solo está cambiando más rápido que las estructuras y los modos de hacer establecidos, sino que está inmersa en un mundo habitado por la red y la tecnología como pauta cotidiana, pero que, además,

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Laura Zamarriego, “Crónica de una vida digitalizada” en *Ethic*, recuperado el 28 de febrero en <https://ethic.es/2021/02/aprender-del-futuro-cronica-de-una-vida-digitalizada/>

con vistas a un futuro inmediato, esta forma de trabajo y de educación no es algo ocasional, ni consecuencia de la pandemia, sino que es vista como algo que llegó para quedarse. La digitalización también es una forma de vigilancia y de control. Y esto no hay que olvidarlo. Porque con ella se pone en riesgo nuestra frágil privacidad. No se trata de crear fantasías distópicas.

En una entrevista que le hicieron a Marta García Aller, en función de un libro que acaba de publicar y que se llama: “Lo imprevisible: todo lo que la tecnología quiere y no puede controlar” (Ed. Planeta)”, ella plantea que lo que hace que tengamos la percepción de una mayor incertidumbre ahora tiene mucho que ver con lo vertiginoso de los cambios tecnológicos que estamos viviendo, y que están afectando a todas las esferas de la vida cotidiana y cambiando las reglas del juego que habíamos aprendido en el siglo XX.¹² De pronto todo el mundo conocido se nos ha vuelto obsoleto. Nuestros valores, nuestras percepciones, nuestras pequeñas seguridades quedan soliviantadas cuando nos damos cuenta de que el mundo digital ha acelerado estos cambios, y sigue acelerándolos. Lo que era válido ayer, es probable que hoy no nos sirva. Nuestras propias limitaciones están enclavadas en el mundo que conocimos, y cómo lo conocimos. Lo curioso es que podamos convivir junto a los acelerados avances que se dan en las diferentes tecnologías, como con la Inteligencia artificial (IA). Emilio Ontiveros, en una entrevista que le hicieron explicó no sin alarma que

¹² Raquel Nogueira, “Hay algoritmos que predicen los delitos o el orgasmo, pero la vida sigue siendo imprevisible”, en <https://ethic.es/2021/02/marta-garcia-aller-lo-imprevisible/> recuperado el 1 de marzo de 2021

“El incremento de las desigualdades en la distribución de la renta y la riqueza en las economías avanzadas es una tendencia que se viene observando desde hace ya casi veinticinco años. Paradójicamente, en la anterior crisis las personas que más la sufrieron fueron las que menos habían contribuido a desencadenarla, y ahora está sucediendo algo similar. Quienes están engrosando mayoritariamente las filas del desempleo son los jóvenes y personas con niveles de cualificación relativamente bajos en el sector servicios. Por otra parte, la inestabilidad política y la polarización son fenómenos que están directamente relacionados con ese incremento de las desigualdades. El sistema económico capitalista, lejos de ganar adeptos, está esquinando y dejando en la cuneta a segmentos de la población. No está ofreciendo esa igualdad de oportunidades que siempre ha ocupado la portada de su folleto promocional. *Por primera vez en la historia de las economías avanzadas, las generaciones actuales van a vivir peor que las que les precedieron*”.¹³

En la primera Conferencia Mundial de Inteligencia Artificial, celebrada en Shanghái, hace 4 años, la gente se acercó a máquinas y aplicaciones que los dejaban boquiabiertos pues con toda seguridad estos artefactos podrían haber salido de los libros de Philip K. Dick o de películas de ciencia ficción, ahí se encontraron con

“[...] una diadema que permite controlar un brazo biónico con la mente, una cápsula que hace un diagnóstico integral de nuestra salud en cuestión de minutos, algoritmos que previenen el cáncer con un escáner, cámaras que reconocen rostros y vehículos entre miles de millones en cuestión de segundos, coches que determinan si el conductor no presta atención a

¹³ Ramón Oliver, «POR PRIMERA VEZ LAS NUEVAS GENERACIONES VAN A VIVIR PEOR QUE LAS DE SUS PADRES», Emilio Ontiveros, en <https://ethic.es/2021/03/ontiveros-economia-covid-espana-futuro/> , el subrayado es mío. Recuperado el 1 de marzo de 2021.

la conducción y frigoríficos que saben lo que quieres comer antes de que tengas hambre”.¹⁴

Pero sus posibilidades no se limitaban a sólo estas cosas, sino que van mucho más allá pues con los algoritmos se puede invertir en la bolsa de valores con una certeza de casi un 100 por ciento. De hecho, con la pandemia lo que se hizo fue acelerar la automatización de más cosas para intentar hacernos “la vida más fácil”.

Pensemos tan solo en el proceso que han seguido las redes para darnos cuenta de lo que está a la puerta:

“Desde las redes móviles de primera generación (1G) lanzadas a comienzos de los años ochenta –analógicas, con una velocidad de 14kbps a 64 Kbps y que solamente permitían la comunicación por voz– a los parámetros que disfrutamos hoy con la cuarta generación –telefonía IP con una velocidad de 100 Mbps en movimiento y 1 Gbps cuando se permanece inmóvil– se ha producido una revolución tecnológica inimaginable hace cuarenta años. Y lo que nos espera con la quinta generación (5G), entonces nos habría parecido ciencia ficción: conexiones ultrarrápidas que alcanzarán los 10 Gbps, con un nimio consumo energético y que permitirán realizar videollamadas en tiempo real e incluso operaciones a miles de kilómetros de distancia, por ejemplo”.¹⁵

Nadie duda de sus beneficios, está probado por muchos lados, como por ejemplo en el área de la salud, sobre todo ahora, pero la vida continúa llena de situaciones que van a seguir siendo imprevisibles. Es cierto, la tecnología no puede controlarlo todo, aunque tengamos la mayor capacidad de procesamiento de datos de la historia. Pero

¹⁴ Zigor Aldama “¿Dónde están los límites de la inteligencia artificial?”, en Retina, https://retina.elpais.com/retina/2018/09/21/innovacion/1537545399_888987.html recuperado el 1 de marzo de 2021

¹⁵ Guadalupe Bécares, “El desafío de la hiperconectividad” en *Ethic*, ver <https://ethic.es/2021/02/el-desafio-de-la-hiperconectividad-5g/> recuperado el 18 de marzo de 2021

tampoco podemos olvidar el lado oscuro de la misma. Los cambios tecnológicos están incidiendo en todas las esferas de la vida, y una que será vital para esos cambios será la educación. Tenemos que estar abiertos y al mismo tiempo cuidando de que esos cambios no penetren en la subjetividad de los estudiantes, debemos tener muy claro que hay tres puntos decisivos que habrá que cuidar: Privacidad, deshumanización de alumnos y profesores y la necesidad de una total transparencia.

Pero aún tenemos que ver las cosas desde otra perspectiva, es cierto que pasar de las aulas a las pantallas fue un reto que en primera instancia reveló todas las debilidades del sistema educativo, pero también ha ido mostrando las oportunidades que se pueden tener para un futuro con más y mejor educación.

“A Stefania Giannini, directora general adjunta de Educación de la UNESCO, los 1.5 billones de estudiantes de 190 países que han sido afectados a raíz de la pandemia le han recordado que ‘la educación es un derecho’. Educar y aprender tiene una dimensión social y humana que debe ser prioritaria. La pandemia nos ha enseñado que la educación también debe servir a una visión ética y no solo una visión económica”.¹⁶

Y no le falta razón, si la fragilidad del sistema, la brecha de desigualdad y la incapacidad para innovar han sido, según Giannini, el talón de Aquiles de la educación, entonces la inclusión, la tecnología y el apoyo estatal son la armadura para contrarrestar la crisis y evitar los efectos tan nocivos de una nueva pandemia. El deber de todo gobierno, entonces, consiste en proveer soluciones y herramien-

¹⁶ Juan Diego Godoy y M. Victoria S. Nadal, “Stefania Giannini: La pandemia nos ha enseñado que la educación debe servir a una visión ética y no solo económica” en Retina, https://retina.elpais.com/retina/2020/11/19/tendencias/1605768473_378708.html recuperado el 1 de marzo de 2021

tas tecnológicas para poder sacar adelante el ciclo educativo. Se tiene que hacer, como dice Giannini, “una inversión masiva en equipo tecnológico” y aparte, y fundamental, instruir a los profesores para que puedan utilizarla.

En México estamos ante el denodado fracaso de la instrumentación tecnológica, las escuelas han tenido pocos recursos y tiempo para adaptarse a este cambio repentino, así como el profesorado que está envejecido y su esfuerzo para digitalizarse ha tenido que ser más grande, o como en los estudiantes que en su mayoría son más nativos digitales en sus relaciones sociales que en la educación, pues siguen teniendo una idea muy clásica y romántica de lo que es formarse, y en lugar de colaborar en la ideación de estrategias de comunicación y educación o transmisión del conocimiento, demandan más horas de clase. Como cita el reportaje, Mercedes Cabrera, catedrática de la UCM y exministra de educación y ciencia, señala que “También hemos descubierto las posibilidades de la educación online y lo imprescindible que es la presencialidad. No podemos perder la puesta en escena de la enseñanza, el contacto directo”.¹⁷ Desde luego que no hablaron de las diferencias sociales, de que la desigualdad entre clases se haría todavía más considerable y cruenta en los hogares donde no existan dispositivos tecnológicos.

Hoy la técnica contribuye a ponderar el conflicto que se da entre los dueños de las propias tecnologías, de las plataformas, los buscadores, los nodos, que representaría el lado de los “propietarios de la plusvalía”, sino que, además, los métodos instrumentados por los señores de la fábrica digital crean esta forma de proceder que se caracteriza por hallar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloqueos, los juegos de fuerza, las estrategias que

¹⁷ *Idem.*

permitieron formar, en un momento dado, lo que luego se presentará como evidente: diseños que van encaminados a dominar, y todo eso también se puede extrapolar a las aulas virtuales. Un conjunto de dispositivos inteligentes con aplicaciones recreativas instaladas hasta cámaras y micrófonos que reconocen las experiencias sensoriales del alumnado, “las tecnologías de la educación convierten a cada individuo en un número que un algoritmo utiliza para predecir y determinar su futuro laboral en función de en qué ámbito puede ser más productivo”.¹⁸

Quizá, y no habría que dejar de lado, que si bien hoy vivimos en una economía globalizada y digital fundada en la tecnología, la pandemia del Covid no sólo aceleró muchas de las deficiencias que vemos en nuestro entorno, sino que, además, precipitó la transformación digital en amplios sectores de la sociedad. Por ello, como afirmó Fran García del Pozo, “Aprender programación es hoy tan importante como en su día lo fue aprender inglés”.¹⁹ Y no le falta razón pues ya no nos cabe duda de que estamos en la era de lo digital, de la automatización y del uso de dispositivos digitales, todo ello está formando nuestra subjetividad, es el mundo entorno, nuestro día a día y esto es irrenunciable.

¿Cómo hemos soñado con la vuelta a esa normalidad que nos parece hoy como el paraíso perdido, es decir, que por ser paraíso está perdido para siempre? Hablar pues

¹⁸ Ekaitz Cancela, “La escuela inteligente de Silicon Valley: así se diseñan los trabajadores del futuro” en: <https://www.lamarea.com/2020/07/28/la-escuela-inteligente-de-silicon-valley-asi-se-diseñan-los-trabajadores-del-futuro/> recuperado el 1 de marzo de 2021

¹⁹ Vid, Nacho Meneses, “Fran García del Pozo: ‘Aprender programación es hoy tan importante como en su día lo fue aprender inglés’”, responsable de CODE.org visto en https://elpais.com/economia/2021/03/18/actualidad/1616079905_002170.html#?sma=newsletter_formation20210318 recuperado el 19 de marzo de 2021.

de un Paraíso sólo lo podemos concebir desde la pérdida misma. Y parece que aquellas frases de Milton en su extraordinaria obra que decía; “¿Acaso el saber puede ser un pecado? ¿Puede causar la muerte?” tenga que ser la divisa para transformar el sistema educativo nacional.

La educación telemática y la desaparición del docente

Ramón Chaverri Soto

*Ellos construyen aparatos electrónicos y personalidades electrónicas y ficciones electrónicas y en todos los Estados del mundo hay un cerebro japonés que da las órdenes.
(La ciudad ausente de Ricardo Piglia).*

*Ya comprende que esto puede salir mal de las dos maneras: si no es posible catalogar a todos los robots humanoides no tenemos un instrumento de análisis confiable y jamás descubriremos a los que ya se han escapado. Y si clasifica como androide a un sujeto humano... Sería lamentable. (¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?
de Phillip K. Dick)*

Cronología de un nuevo mundo

29

La aparición de la red, a finales del siglo pasado, representó una revolución tecnológica de magnitud tal que puede ser comparable a la transformación que supuso la invención de la bombilla. La red inició una nueva era en la comunicación que terminó modificando el mundo entero, fue invadiendo la vida cotidiana hasta penetrar en los aspectos más privados de ésta, ello supuso, sin duda, un punto de inflexión en la historia de la humanidad.

En general, el avance tecnológico fue bien recibido, en sus inicios nadie, o casi nadie, se atrevía a poner objeciones a las posibilidades que se estaban abriendo, si acaso, apenas en la ciencia ficción se expresaban algunos horrores sobre una sociedad futura dominada por las máquinas, la Inteligencia Artificial y los robots. Al paso de los años, cuando la era digital dejó de ser una utopía para convertirse en una realidad, empezaron a verse los primeros

efectos en la vida fáctica. Los pioneros del internet experimentaron la conversión del mundo real al virtual: el papel fue sustituido por documentos digitales, lo que antes eran ingentes archivos y bibliotecas se convirtieron en bases de datos que “entraban” en un disco duro; la llegada de teléfonos inteligentes hizo sucumbir la cultura e industria de la fotografía y video; agenda, radio, reloj, calculadora, mapas, brújula, fueron sustituidos por aplicaciones diversas. Indudablemente, decenas de objetos y aparatos eléctricos perdieron su utilidad desde que surgiera el mundo digital, la virtualidad, todo ello que apenas es un conjunto de bits, empezó a cobrar relevancia respecto al mundo “real”.

Más determinante aún que la sustitución de objetos fue la construcción de una subjetividad que se hacía más evanescente, iniciaron las redes sociales y, con ello, la posibilidad de presentarse en el espacio digital con formas hipostasiadas, engañosas o, en muchas ocasiones, abiertamente falsas. Una nueva manera de relación surgida como simulacro, como avatar, fue cambiando la manera de entender las relaciones sociales. En breve, se empezó constatar los efectos sociales de dichos avances tecnológicos, hoy día cientos de estudios documentan las patologías de una sociedad inmersa en el mundo digital.¹

¹Diferentes estudios señalan trastornos de personalidad emergentes por el uso de la tecnología digital, particularmente por el uso indiscriminado de redes sociales. Algunos señalan el narcisismo exacerbado en los individuos, al respecto, véase: Ryan Tracii, Xenos Sophia “Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage” En *Computers in Human Behavior* Volume 27, September 2011. Recientemente se pueden encontrar investigaciones como las de Bergman Jacqueline Z., Bergman Shawn M., Davenport Shaun W., Fearington Matthew E. “Twitter versus Facebook: Exploring the role of narcissism in the motives and usage of different social media platforms” en *Computers in Human Behavior*, Vol. 32, Marzo 2014, pp. 212-220. No es,

Nadie puede negar que lo virtual ha cobrado prevalencia sobre los “fáctico”: resulta más vistoso tomar una imagen y pasarla por filtros hasta que parezca etérea que mostrar la original con todas sus carencias; es más relevante la existencia que se puede mostrar en *Facebook* que la anodina vida cotidiana; las *Fake News* tiene más calado en la opinión pública, y se difunden más rápido, que las fuentes científicas o las palabras de los especialistas, etc. Esta nueva forma de entender el mundo tiene interés debido a las circunstancias actuales que aquejan a la humanidad.

Big Data y COVID-19: dos horrores contemporáneos

En el momento en que se escribe este artículo la humanidad se encuentra sumida en una pandemia sin precedentes que ha transformado, de manera abrupta y compleja, la realidad política, social y económica. Un virus, término a la vez anacrónico y actual (del cual teníamos mayor noción por los estragos que generaban al sistema operativo de los ordenadores que por las afectaciones que causaban a la salud) vino a cambiar las reglas del juego de la existencia. Circunstancia caótica que, en sus inicios, China, país

definitivamente, el único trastorno potenciado por las redes, otros autores han señalado el peligro del aislamiento y la timidez, véase: Orr, Emily S. Sisis Mia, Ross Craig, Simmering Mary G., Arseneault Jaime M., Orr Robert R. “The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample” en *CyberPsychology & Behavior*, Vol. 12, número 3, 5 Junio 2009. Passim. No es menor la incidencia de la depresión, uno de los estudios más reconocidos al respecto es: “Acitelli Seeing Everyone Else’s Highlight Reels: How Facebook Usage is Linked to Depressive Symptoms” en Mai-Ly N. Steers, Robert E. Wickham, Linda K. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Octubre 2014, Vol. 33, No. 8, pp. 701-731. <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.2014.33.8.701> [visto por última vez 02/07/2019].

de origen del virus, trató de solucionar con un despliegue inusitado de tecnología, particularmente, por el uso del *Big Data* para detectar a los enfermos y sus contactos. Byung-Chul Han lo señaló, antes de la pandemia, en *El enjambre*: la era digital representa la sustitución del *Big brother* por el *Big data*, formas de vigilancia y de control en aras de una tecnología social.² El mismo autor, ya situado en la pandemia, prevé que, en tiempos venideros, se observará un despliegue inmenso del *Big data* en las naciones occidentales, ello se traducirá en una nueva instancia de vigilancia digital que dominará el mundo.³

Las palabras de Byung-Chul Han no son una exageración, el *Big data* ha mostrado su importancia y utilidad durante la pandemia. Para aquellos que siguieron en la lógica del consumo o para los que extrañaban la, desigual e injusta, “normalidad”, el internet y el *Big data* se han constituido en aliados inesperados que han permitido paliar algunos aspectos desagradables de la cuarentena. Las ventas por internet se dispararon; a las aplicaciones dedicadas a transportar comida, tanto como las que ofrecen servicio de taxis, se les abrieron nuevos horizontes; las empresas de televisión *On demand* florecieron, etc. La mayoría de las aplicaciones, sobra decir, trabajan con el *Big data*. Pero ¿puede el *Big data* y el internet, que han dado continuidad a la vida ordinaria, servir a fines educativos?

Educación telemática y la encrucijada de la docencia

Indolencia: pese a la evidencia de una sociedad que se derrumba, el mundo no para, así, uno de los ámbitos que

² *En el enjambre*, pp. 99-109.

³ *Sopa de Wuhan*, pp. 97-111.

se intentó rescatar por medios digitales durante esta pandemia ha sido el de la educación. Nadie puede negar que transitar la pandemia con las afectaciones mínimas para la educación era una cuestión urgente, sin embargo, la irrupción intempestiva del virus en la cotidianeidad no dejó tiempo para planear una buena estrategia para que tal proceso no fuera desorganizado. Desde la pandemia, y en cuestión de semanas, toda la educación, desde la básica hasta la universitaria, se desplazó hacia las plataformas de internet. Aunque ya existía una tendencia a la educación virtual, pues ésta se percibía como la panacea para resarcir los rezagos de la enseñanza tradicional o como un medio novedoso para llevar la educación superior a personas cuya disponibilidad de tiempo era escasa, la verdad de las cosas es que no se tenía una infraestructura ni una estrategia para masificar esta formación.

Muchas han sido las limitantes que frustraron el traslado eficaz de las aulas a la instancia digital: profesores limitados y mediocres, cobijados por una estructura sindical que oculta sus incapacidades; docentes antagonistas e ignorantes de las herramientas digitales; alumnos cuyo único acercamiento a internet, antes de la pandemia, había sido a través del uso de las redes sociales; además de casos críticos, desgraciadamente muchos, de estudiantes cuyo nivel socioeconómico no les permite tener acceso a internet, computadora o un espacio digno para estudiar. Es un hecho, el traslado de la educación presencial a la educación digital era posible, únicamente, en la imaginación de tecnócratas desvinculados con la realidad social.

No menos importante es que este ejercicio fallido se llevó a cabo sin tomar en cuenta las críticas que, desde hace años, se han hecho al uso de internet en el ámbito de la educación. Contra los corifeos que la promueven, diversos estudios han demostrado suspicacia hacia la formación

telemática.⁴ Nicholas Carr, en ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?, señala que las personas que usan el internet y los dispositivos para educarse no son más inteligentes, no obtienen mejores notas en matemáticas (asignatura que sirve de base para medir la inteligencia en la educación media), al contrario, pierden habilidades en diferentes rubros, por ejemplo, en la comprensión lectora pues su pensamiento es menos profundo, por ello, entienden los textos superficialmente.⁵ Los últimos estudios señalan, además, que la pantalla táctil es una puerta a la experiencia del aprendizaje muy pobre.⁶ Es un hecho, los niños que pueden hacer ciertos ejercicios, como hacer formas con bloques en la pantalla, no lo pueden hacer en la vida cotidiana, las competencias que los niños adquieren en las tabletas y los dispositivos electrónicos no logran ser trasladadas al mundo real.⁷ Un aspecto más preocupante, señalado por el mismo artículo, es que hoy día, los ricos pagan por el contacto humano, viajan, pagan profesores “reales” para sus hijos y leen libros, mientras que los pobres gastan dinero en tecnología y ven limitado su aprendizaje a la experiencia táctil de la pantalla plana.⁸

Pese a las críticas, la tendencia hacia la educación en línea no se ha detenido (particularmente desde que la pandemia lo cambiara todo), de hecho, amenaza en convertirse en la forma reina de la educación para el futuro. Frente a ello es necesaria una continua labor de problematización que cuestione sus objetivos y que evite formas de exclusión y servidumbre que ya se avizoran en el horizonte.

⁴ Así la llama Giorgio Agamben en *Réquiem por los estudiantes*.

⁵ Carr, N. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? *passim*.

⁶ Bowles, Nellie. “Human Contact is Now a Luxury Good”. *The New York Times*, (marzo 23).

⁷ *Idem*.

⁸ *Idem*.

Normalidad continuada por medios electrónicos

Una de las cuestiones que han salido a relucir con la pandemia, y la cuarentena resultante, es el desastre que representaba la llamada normalidad: el ocultamiento de las condiciones de explotación, la autocomplacencia de una sociedad que sostenía, con una serie de falacias y mentiras, un mundo en estado de entropía máxima, derruido e injusto. Tales condiciones eran, sin duda, propias también del sistema educativo que, desde el surgimiento de la Modernidad, se encontraba articulado alrededor de una serie de dispositivos de vigilancia y control. La disciplina, que dio cuerpo a la educación, se encontraba cimentada por ciertas formas individualizadas y sistemáticas que se apoyaban en discursos, reglamentos, tecnologías y estructuras arquitectónicas determinadas.⁹

Esas formas disciplinarias parecen haber sido trastocadas desde que la pandemia forzara el desplazamiento de la educación a lo digital, cuando los alumnos pudieron, desde un lugar no institucional y cuadrículado, tomar clases. La educación aparenta estar en una encrucijada por una educación virtual que pone en jaque las relaciones de poder y los tradicionales dispositivos disciplinarios. Ciertamente, los docentes se encuentran rebasados, como si la educación por internet viniera a restarles control y poder. Sí, es un hecho, los estudiantes tienen mayor dominio sobre los dispositivos electrónicos, ellos son nativos digitales mientras sus profesores son “inmigrantes digitales”, esto es, personas que han llegado tarde a tener contacto con la tecnología. De tal manera, en estos meses se han visto casos hilarantes donde los alumnos logran hacer desatinar a los profesores, les engañan para que fracasen las sesiones

⁹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar, passim*.

de video; apagan las cámaras mostrando su indiferencia; en el peor de los casos, graban y denuncian a los profesores, en virtud de ello, los casos de acoso y abuso han salido a la luz, revelando el aspecto más vil de la docencia. Así, hoy, el profesor ha quedado expuesto, vulnerable al haber perdido su nicho de poder. Ello no es menor, tales fenómenos evidencian a la enseñanza como lo que, desde la Modernidad, es: un campo de batalla.

Un primer impulso podría hacernos pensar que la virtualidad se ha convertido en un lugar de resistencia donde las antiguas maneras académicas mueren y nacen nuevas formas de relación y aprendizaje, lugar, quizá, liberado del yugo real del maestro; sin embargo, tal creencia no es sino un engaño. Aclaremos: el mundo digital no es un remanso de aguas tranquilas, sino otra forma de vigilancia es, sobre todo, un dispositivo de gobierno que, en tiempos venideros, cruzará la subjetividad humana.

Cibernética y gobierno

La cibernética, que constituye el modelo de la tecnología digital, viene del término (*kybernetes*/κυβερνήτης) que, en Grecia, era el hombre que llevaba el timonel de un barco. El *kybernetes* es aquel que, previendo o calculando los fenómenos de la naturaleza, guiaba el barco a buen puerto, en pocas palabras, es aquel que gobierna una nave.¹⁰ Teniendo en mente su filología, podemos decir, junto con Norbert Wiener y Arturo Rosenbluth Stearns, que la cibernética tiene como objetivo el gobierno de la comunicación. De esta

¹⁰ La relación entre el gobierno y la navegación se encuentra presente en la Grecia, sólo por recordar un ejemplo, Aristóteles, en la *Física* (4, 203 b7), para hablar del Ápeiron de Anaximandro, señala: "... lo infinito no tiene principio..., sino que parece ser ello el principio de los demás seres y que todo lo abarca y todo lo gobierna (κυβερναν).

manera, estamos frente a una forma de gobierno, una manera de disponer y de ordenar; se puede afirmar, sin ningún tipo de duda, que la cibernética es el arte contemporáneo de gobierno. No es extraño, por tanto, que veamos, desde la aparición de la *Web*, una incidencia mayor de este mundo sobre la vida de las personas, sobre su gobierno.

Otros aspectos deben ser considerados para pensar a este mundo digital como gobierno; uno que cobra importancia, conforme se va desarrollando y expandiendo la tecnología, es el atinente a la enunciación de la verdad y sus efectos en la vida cotidiana, eso que se ha llamado: *Aletheia* algorítmica. Recientemente, el filósofo francés Éric Sadin ha apuntado, en *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*, cómo, desde la aparición del internet, pero, sobre todo, con el surgimiento de las aplicaciones, nos encontramos en una *Aletheia* algorítmica, un nuevo régimen de verdad centrado en la eficacia del algoritmo.¹¹ Tal régimen se extiende en diversas dimensiones de la existencia, gobernándola, disponiéndola. Los modelos intuitivos de las aplicaciones, en tanto que resultan eficaces para predecir cuestiones de la vida cotidiana, se les atribuye la posibilidad de *enunciar la verdad* en cuanto a la eficacia de los datos que nos aportan. La enunciación de la verdad se da a partir de cuatro formas, a saber: incitativa,¹²

¹¹Éric Sadin, *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*, pp. 93-149.

¹²La forma incitativa inicia con la aparición de los *Smartphone* y sus aplicaciones que, tempranamente, buscaron facilitar la vida por medio de los asistentes personales como SIRI, Bixby o Cortana. Como puede constatar cualquier persona que tenga un teléfono inteligente, la relación hiperpersonalizada e ininterrumpida no ha dejado de estar presente, antes al contrario, hoy es garantizada por *bots* que “escuchan” y rastrean palabras clave en nuestras conversaciones. Nos encontramos frente a un *comercio conversacional* que nos ofrece, permanentemente, productos en virtud de lo que escribimos y decimos. Así, las aplicaciones, “inocentemente”, comenzaron sugiriéndonos rutas más

imperativa,¹³ prescriptiva¹⁴ y coercitiva.¹⁵

Los aspectos señalados por Sadin deberían preocupar a aquellos que promueven la educación por internet pues, efectivamente, desde que la red explotara el comercio conversacional, no cesan los dispositivos y las redes sociales de ofertar cursos (estadio incitativo); además, si las condiciones no cambian, el docente se convertirá en un facilitador que busca una enseñanza personalizada para

rápidas para llegar a nuestros destinos pero, hoy, escudriñan nuestras conversaciones con fines comerciales.

¹³ El estado imperativo, señala Sadin, consiste en la disposición de estas aplicaciones para erradicar las dudas, particularmente en el ámbito laboral. Diversos programas y aplicaciones pueden elegir, sin necesidad de apelar al profesional de los recursos humanos, a un candidato idóneo. Son comunes en las empresas en las que, en tiempo real, se puede decidir cuáles son las consecuencias y las acciones a seguir cuando se presenta un determinado problema. Se han vuelto populares los modelos predictivos basados en *soft skills* (características personales) que permiten discernir las capacidades de los individuos para interactuar con otros.

¹⁴ El estadio prescriptivo es aquel en el que, sobre todo, la medicina se hará dependiente de las aplicaciones. La posibilidad que tiene la red de contener y “algoritmizar” grandes volúmenes de datos “ayudará”, dicen los que defienden este proyecto, a la detección de enfermedades. Los *gadgets*, como las pulseras electrónicas, permitirán establecer diagnósticos tempranos. En otras palabras, la tecnología digital se inmiscuirá en la relación médico-paciente con el fin, a largo plazo, de desplazar al primero. Se anuncia, dice Sadin, una “lucha industrial por la prescripción” y una disolución de la figura del médico. Todo ello está dirigido a abandonar la consulta médica en pos de un seguimiento y monitoreo continuo del cuerpo, además, supone que en la delicada práctica médica se deje de lado la ética que debería acompañarla.

¹⁵ Un estado más delicado de la verdad, el más preocupante, es el coercitivo, el ejemplo más obvio, citado por Sadin, es el campo de batalla. Se espera que el uso de modelos predictivos permita tomar decisiones más rápidas y acertadas en la guerra.

sus alumnos en virtud de algoritmos que le permitan definir sus necesidades (aspecto imperativo). Existe, también, una tendencia prescriptiva que, en ciertas aplicaciones, se traduce en una continua evaluación de las competencias. El aspecto más preocupante puede llegar a ser el coercitivo, por ejemplo, China tiene un sistema digital de crédito social en el que califica el comportamiento de las personas para otorgar beneficios o sanciones, la red, además, sirve para hacer pública una lista negra de “malos ciudadanos”; si el mundo sigue la tendencia de China, es posible que la educación se base, también, en un sistema digital de crédito social, implantando, de nuevo, en el corazón de la enseñanza, una estrategia disciplinaria.

¿Es éste el fin de las escuelas?

Lo antes dicho abre un horizonte problemático para la educación actual, muestra a los docentes como caducos, revela que la tecnología digital no representa un medio que estos pueden adoptar para enseñar sino algo que les sujeta bajo sus propias reglas e imperativos comerciales. Tales imperativos transforman al docente en un *Coaching* de conocimiento, un profesional que prepara para competencias individualizadas, siguiendo necesidades específicas del mercado. En ese sentido, el contenido de la educación pierde importancia y resulta más relevante la forma de transmitirlo, así, los profesores se ven forzados, teniendo mínimos conocimientos y herramientas, a convertirse en simpáticos *Youtubers* que sintetizan el conocimiento hasta hacerlo trivial. Lo anterior coloca a los profesores en una situación desventajosa pues videos con el mismo contenido, pero mejor sintetizado y producido, se encuentran por decenas en la red ¿Cuál es, entonces, el papel del do-

cente? ¿Qué sentido tienen hoy la existencia de escuelas y universidades?

Giorgio Agamben, en un artículo de reciente factura, *Réquiem por los universitarios*, señala que la educación telemática representa el fin de los universitarios como los conocemos, como esa comunidad vertida en un diálogo vivo.¹⁶ Es un hecho, este fue el primer polo que vimos desaparecer, los alumnos toman sus clases y reflexionan de manera aislada, sin ningún intercambio con sus compañeros, sobre el conocimiento que están adquiriendo. El segundo polo, el de los docentes, conforme pasa el tiempo y la educación telemática gana terreno, pierden su papel, no sólo porque están demostrando, los más anacrónicos, que la base de su poder se encontraba en su autoritarismo, sino porque se ven rebasados por una tecnología que no comprenden y los arrastra a las necesidades del mercado.

Pese al oscuro diagnóstico, no hay que olvidar que la figura del profesor tiene un valor intangible que es el de servir de inspiración para las nuevas generaciones, es aquel que con su ética y responsabilidad inculca en el alumno, más allá de los contenidos de la materia, la pasión por el saber. Sin duda, ese elemento intangible y central, imposible de ser expropiado por la tecnología, debe ser rescatado en estos momentos en que todos parecen creer, ciegamente, en las virtudes de la educación telemática.

Nos encontramos frente a dos modos de vida para los docentes del futuro, aquel que se transformará en *coaching* de conocimiento o *youtuber* de contenidos baratos (y que, por eso mismo, a la postre, desaparecerá); y ese otro que, pese a las limitantes, intentará, con menos disciplinas que paciencia, cultivar en el alma del alumno el amor por el conocimiento. En nombre de la humanidad

¹⁶ Agamben G., *Réquiem por los universitarios*, *passim*.

futura y de los jóvenes estudiantes, esforcémonos porque prevalezca el segundo.

Bibliografía

- Acitelli, Linda K., Steers, Mai-Ly N., Wickham, Robert, E. 2014. "Seeing Everyone Else's Highlight Reels: How Facebook Usage is Linked to Depressive Symptoms" en Mai-Ly N. Steers, Robert E. Wickham, Linda K. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Octubre 2014, Vol. 33, No. 8, pp. 701-731. Recuperado de <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.2014.33.8.701> [visto por última vez 02/07/2019].
- Agamben, Giorgio, Slavoj, Zizek, Nancy, Jean Luc. 2020. *Sopa de Wuhan*. SIC: ASPO.
- Agamben, Giorgio. 2020. "Réquiem por los estudiantes", *Texto publicado el 23 de mayo de 2020* en el sitio web del *Istituto Italiano per gli Studi Filosofici*, Recuperado de <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>
- Bergman, Jacqueline Z., Bergman, Shawn M., Davenport, Shaun W., Fearington Matthew E. 2014. "Twitter versus Facebook: Exploring the role of narcissism in the motives and usage of different social media platforms" en *Computers in Human Behavior*, Vol. 32, Marzo 2014, pp. 212-220.
- Bilton, Nick. 2014. "Steve Jobs Was a Low-Tech Parent", *The New York Times*, (Septiembre 10) Recuperado de http://www.nytimes.com/2014/09/11/fashion/steve-jobs-apple-was-a-low-tech-parent.html?_r=0 [Consultado el 20 octubre del 2020].
- Bowles, Nellie. 2019. "Human Contact is Now a Luxury Good". *The New York Times*, (marzo 23), Recuperado en <https://www.nytimes.com/2019/03/23/sunday-review/human-contact-luxury-screens.html>

- Byung-Chul, Han. 2014. *En el enjambre*, Barcelona: Herder.
- Carr, Nicolas. 2011. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales, México: Taurus.
- Foucault, Michel. 1998. *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- Orr, Emily S. Sasic Mia, Ross Craig, Simmering Mary G., Arseneault Jaime M., Orr Robert R. “The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample” en *CyberPsychology & Behavior*, Vol. 12, número 3, 5 Junio 2009.
- Ryan Tracii, Xenos Sophia “Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage” En *Computers in Human Behavior* Volume 27, September 2011.
- Sadin, Éric. 2018. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*, Buenos Aires: Caja negra.

De cuerpo ausente

Alejandra Rivera Quintero

Un año de ausencia

Uno de mis más grandes temores respecto de la educación a distancia impuesta por el confinamiento es perder para siempre la oportunidad de hacer del acto educativo una actividad de cuerpo presente. Sucede que para el fin de año de 2019 una pareja de amigos vino a casa a celebrar la noche vieja y en el balance de las cosas hechas por cada cual, la mujer contó con entusiasmo que había tomado una serie de cursos virtuales en un instituto con cierto renombre, especializado en estudios críticos. Nos comentó que se inscribió a un seminario de actualización en su ramo (la literatura comparada) e incluso pudo tomar clases sobre temas con los que usualmente no está en contacto directo. Psicoanálisis y cine, estudios de género, filosofía antigua y derechos humanos fueron algunos de los cursos virtuales que logró culminar —y por supuesto, pagar— en aquel instituto. Su mayor entusiasmo parecía radicar en dos cosas; primero, en la posibilidad de hacer, a su ritmo, estudios sobre temas de su interés y que creía no haber podido abordar sin este esquema MOOC¹ que en aquel momento le resultó tan innovador (vale la pena decir que ella es una mujer bastante capaz y brillante, pero desafortunadamente tiene una agenda complicada debido a su trabajo, lo cual le impedía en aquel momento tomar cursos presenciales) y en segundo lugar, en tener la oportunidad de formarse con

¹En inglés, por sus siglas, *Massive Open Online Course*.

docentes radicados en otras partes del mundo. En algún momento de la conversación le pareció pertinente preguntar si mi esposo o yo estaríamos interesados en dar alguna clase en esa modalidad en aquel instituto. Yo respondí desairada: la experiencia en el aula es un privilegio que no estoy dispuesta a perder porque, por un lado, me permite ver cara a cara el proceso de enseñanza-aprendizaje con mis estudiantes, y porque no estoy dispuesta a trabajar horas y horas en plataformas que hacen que mi labor se convierta en puro trabajo de soporte técnico. Quién me iba a decir que a penas unos meses después toda la experiencia educativa se iba a volcar hacia allá, de forma vertiginosa y forzada, pero irremediable, debido a que los cuerpos de mis estudiantes y el mío no pueden estar juntos por las razones por todos conocidas en este momento de la pandemia, pero también por ese esfuerzo pertinaz y obstinado de las instituciones por seguir en pie para mantener en marcha el paso de la civilización y la cultura.

Durante un año entero la institución educativa en todos sus grados y en todas partes del mundo se ha enfrentado a una clase de paradoja que supone, por un lado, asumir que no constituye una actividad esencial para el sostén de las actividades económicas y sociales durante una emergencia, como en este momento sí lo es la institución hospitalaria, la bolsa de valores, la industrias farmacéuticas o, más aún, las telecomunicaciones; pero, por otro lado, se espera que en tanto institución forjadora de ciudadanas y ciudadanos, la escuela persista en sus labores por los medios con los que cada docente y cada estudiante tenga a la mano. Así, profesoras, profesores y estudiantes de todas las latitudes tuvimos que adecuarnos al lenguaje de las modalidades no presenciales en la educación. En mi caso, en el tránsito de solamente unas semanas tuve que distinguir las sutilezas que la pedagogía ha elaborado en el transcurso de al

menos unas quince décadas fuera del aula: educación a distancia, educación semipresencial, sistema abierto, educación virtual, modelos híbridos en educación, interacción sincrónica o asincrónica con los estudiantes, etcétera. La distinción teórica de estas modalidades no constituyó propiamente un asunto indispensable para migrar mis cursos a mitad del primer semestre de 2020 a una modalidad no presencial, como sí lo fue zanjar las dificultades técnicas que supone ambientarse a una plataforma virtual que no dominaba hasta ese momento mientras adecuaba los programas de estudio para conectarlos con las circunstancias que estábamos viviendo, al tiempo que lidiaba con los problemas de conexión de cada estudiante. Si acaso el acto educativo tuvo sentido en un momento tan incierto no fue tanto por los contenidos abordados en el curso, sino por la posibilidad de vivir las angustias de mis estudiantes como si fueran mías y porque pudimos acompañarnos en nuestras incertidumbres, incluso con el cuerpo ausente.

Hoy, después de un año de zozobra sobre los alcances reales de la pandemia y tras un periodo significativo de ensayo y error en mis métodos de enseñanza-aprendizaje, comparto con ustedes un recuento de mi experiencia como profesora universitaria en una institución pública, como investigadora del biopoder y como madre de un hijo pequeño que ha tenido que adecuarse a circunstancias que ninguna otra generación había experimentado de esta manera. Lo hago de la única manera que me resulta honesta: hablando en primera persona, desde mi lugar —en muchos sentidos, privilegiado— pero sin el afán de convencer a nadie de que este es el estado de las cosas. No obstante, intentaré referirme a conceptos compartidos, a experiencias que nos son comunes en este contexto y que, desde el ámbito de la filosofía, ameritan un examen que nos ayude a entrever si los rumbos que estamos tomando pueden tener un sen-

tido que vaya más allá del disciplinamiento de los cuerpos, incluso a la distancia.

De peripatéticos a sombras en la caverna digital

Me resulta difícil saber en qué momento tuve conciencia de que la filosofía es un saber incorporado en los discursos educativos con los que tuve contacto a lo largo de mi trayectoria académica. En la memoria tengo mucho más claro el recuerdo de cómo llegó el psicoanálisis a mi vida. Fue a muy temprana edad, gracias a que en la biblioteca familiar se encontraba un tomo de *La interpretación de los sueños* de Sigmund Freud. Era un libro editado por Alianza, con una pasta dura y negra. Me recuerdo perfectamente examinando a tientas la introducción cuando apenas sabía leer; tengo aún el recuerdo del calibre de las páginas, del olor tan peculiar que arrojaba en conjunto el pegamento, la tinta y la humedad de aquel ejemplar que, por cierto, aún conservo. A partir de entonces el psicoanálisis me acompañó en distintos momentos, tanto como paciente en el diván como en el estudio de la teoría psicoanalítica, ya siendo estudiante de la licenciatura en psicología.

No recuerdo así a la filosofía. Acaso habré visto en mi paso por la secundaria algunos nombres aleatorios en materias que no tenían propiamente un planteamiento filosófico: Pitágoras en matemáticas, Aristóteles en la clase de civismo, Heródoto y Rousseau en historia; ninguno de ellos examinado a detalle ni con auténtico interés pedagógico, sino como parte de un conjunto de datos históricos para forjar una pretendida cultura general deseable para cualquier persona egresada de la educación media. Tuve verdadero contacto con la filosofía, creo yo, hasta la preparatoria. Mi primera aproximación consciente con ella fue

a través de las clases de lógica, y recuerdo en ese curso haber tenido noticia de la escuela peripatética. La palabra en sí me pareció inasequible e, incluso, me resultó hilarante, pero la historia de la Academia de Platón me dejó absorta. Pensé por primera vez en un espacio de aprendizaje libre de pupitres y pizarrones, fuera de las aulas que hasta ese momento de mi vida eran el único contexto educativo que yo había experimentado de manera formal. A decir verdad, nada de lo que imaginaba en aquel momento se asemejaba al recorrido que el filósofo de las espaldas anchas y sus discípulos tenían que realizar por el camino de los Dioscuros, pues ya bastante reto era para mi intelecto juvenil plantearme a un conjunto de personas aprendiendo a filosofar mientras caminaban y ejercitaban sus cuerpos, dedicados enteramente a la reflexión filosófica, a una *bíos theoretikós*².

Vinieron después otras aproximaciones —algunas de ellas más bien tímidas, otras más apasionadas— con la filosofía, tanto en el bachillerato como en la licenciatura. Fue en la maestría donde abracé completamente la labor filosófica —cualquier cosa que ello signifique— y casi al mismo tiempo, comencé formalmente con el trabajo docente en una universidad pública. Nunca me olvidé de la escuela peripatética y de vez en cuando ensayé la caminata reflexiva con mis estudiantes. Los resultados solían ser interesantes, por supuesto, cuando se tenían que realizar prácticas de campo, pero curiosamente el efecto era mucho más palpable cuando se trataba de cursos teóricos; es decir, de aquellos que de ordinario se imparten en un aula. Esas experiencias docentes me dejaron la impronta del desconcierto estudiantil cuando proponía caminar por los jardines y to-

²Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 1998, pág. 153.

mar la clase bajo la sombra de algún árbol. Algo parecido al estupor y a la incertidumbre les llevaba a preguntarme si dejaban o no sus cosas en el salón, si tenían que tomar apuntes mientras caminaban, o si podían grabar la clase para no perder detalle de lo que se diría en la sesión.

De alguna forma, abandonar el dispositivo del aula significa una oportunidad, máxime si lo que se pretende es dislocar el efecto anestésico de las bancas y los pupitres; pero enseñar y aprender, literalmente, *sobre la marcha*, supone otra clase de experiencia que conecta al cuerpo con la mente. Ahora bien, en el *andar* filosófico no necesariamente hay un formato establecido. A decir de Frédéric Gros³, las caminatas de Sócrates por el Ágora tenían como fin el encuentro con personas, es decir, con ese público con el que le gustaba dialogar. Platón y Aristóteles enseñaban andando también, a diferencia de los estoicos, que preferían públicos inmóviles que los interpelaran. No así los epicúreos, que conversaban con tranquilidad en los jardines, bajo la sombra de los árboles. Gros considera que los verdaderos filósofos andantes eran los cínicos. “Siempre errantes, vagabundeaban, callejeaban. Como perros. Siempre estaban por los caminos, de ciudad en ciudad, de plaza pública en plaza pública”⁴.

Una filosofía nómada que interpela a todos y a todo, una que reflexione desde la inmanencia radical, resulta ser hoy en día mucho más una exigencia que una condición obligada. Por lo menos desde mi experiencia docente durante la pandemia, enseñar tiene que ver necesariamente con un ejercicio filosófico inmanente: ¿qué habría que decir sobre esta teoría, sobre aquel concepto o en torno a este otro planteamiento si no nos conecta con lo que está

³Frédéric Gros, *Andar, una filosofía*, Taurus, Barcelona, 2015, pág. 140.

⁴*Ibidem*.

siendo ahora, o con lo que puede llegar a ser? ¿Qué valor tiene para un estudiante abordar un texto que no le permite comprender –o al menos poner en cuestión– lo que nos está sucediendo ahora mismo? ¿Cómo recordaremos estas formas de aprender cuando salgamos de la caverna digital y dejemos de vernos como sombras, o si se prefiere, como simulacros?

La pandemia nos ha encerrado y condenado a ver pantallas planas, a contemplar sombras en la pared de enfrente, como aquel prisionero encadenado en el fondo de la caverna obligado a ver solo sombras de una realidad que desconoce. Un aluvión de cifras de contagios, fallecimientos y altas que cambian por segundos y de muy dudosa credibilidad en función de quién las cuenta y de dónde proceden. Al cautivo se le permite un ápice de libertad para contemplar la realidad y se encuentra con un mundo disparatado de calles vacías y seres anónimos enmascarados. Me temo que la caverna de hoy haya quedado reducida a telediarios, twitter, Facebook, Instagram y WhatsApp, y el pueblo se haya dejado encadenar a una realidad que no es la suya y no está dispuesto a averiguar la verdadera, pues prefiere aferrarse a una verdad acomodaticia, por interesada, aunque sea falsa, emanada de unos líderes tan impostores como necios⁵.

A decir verdad, nos instalamos dentro de la caverna digital mucho tiempo antes de que la pandemia nos impusiera el encierro, de eso no cabe duda. Baudrillard nos advirtió de los peligros de los simulacros hace más de veinte años, y aún así, durante estas primeras dos décadas del siglo XXI continuamos yendo en picada hasta el fondo de la cueva. En otras palabras, muchos años antes de que la pandemia se nos presentara como una limitación fáctica para salir de nuestras casas y experimentar la “realidad”,

⁵ Ángel Ferrández Izquierdo, “El coronavirus y la caverna de Platón”, discurso disponible en: <https://www.um.es/acc/el-coronavirus-y-la-caverna-de-platon/> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2021]

ya nos encontrábamos enredados entre los algoritmos de las computadoras y las telarañas de las redes sociales. Ahí, nuestro lugar, nuestro *ser-en-el-mundo* se volvió especular y nuestra agencia política quedó reducida a un artificio que a veces denominamos “avatar” o que, dentro de las universidades y escuelas se denomina correo institucional. Así llegamos al encierro, desde un encierro previo que nos permitió asumirnos más fácilmente como sombras dentro de la caverna digital, intermediadas por las máquinas.

No sólo la Inteligencia Artificial, sino toda la elevada tecnología, ilustra el hecho de que, detrás de sus dobles y sus prótesis, sus clones biológicos y sus imágenes virtuales, el ser humano aprovecha para desaparecer. Como el contestador automático: «Estamos fuera. Deje un mensaje...» O el vídeo conectado con el televisor, que se encarga de ver la película en vez de uno. De no haber existido esta posibilidad, nos habríamos creído obligados a verla, ya que siempre nos sentimos un poco responsables de las películas que no hemos visto, de los deseos que no hemos realizado, de las personas a las que no hemos contestado, de los crímenes que no hemos cometido, del dinero que no hemos gastado.⁶

Previo al confinamiento por la pandemia, el *home office* ya era una estrategia mediante la cual ciertas empresas flexibilizaban los horarios laborales de las personas al tiempo que ahorraban recursos en los propios centros laborales y evitaban tiempos de traslado para el trabajador, aumentando así la “eficiencia organizacional”⁷; de igual forma, ya antes de 2020 la educación virtual era una modalidad educativa afianzada y puesta en marcha por uni-

⁶ Jean Baudrillard, *El crimen perfecto*, Anagrama, Barcelona, 2000, pág. 62.

⁷ Claudia Patricia Aquije Niño de Guzmán, “Home office como estrategia para la motivación y eficiencia organizacional”, *Palermo Business Review*, No. 18, nov. 2018, pp.227-351, pág. 339.

versidades alrededor del mundo que les permitía a los estudiantes (tal como mi amiga pudo constatar) tomar cursos a la carta y obtener certificados y títulos sin necesidad de pasar por el aula. Ese ya era el mundo en el que algunas personas vivían y al que algunas otras nos rehusábamos a integrarnos. Llegado el momento del confinamiento, el cierre de las escuelas parecía más bien una charada, un engaño, una especie de simulacro que iba a concluir transcurridas algunas semanas, tal como sucedió algunos años atrás, durante la pandemia de influenza H1N1. Pero en vez de eso, las semanas siguieron transcurriendo en el encierro y la incertidumbre fue creciendo: en las universidades se rumoraba que todos perderíamos el semestre si las autoridades no hacían algo.

Pensadores de la talla de Giorgio Agamben, Slavoj Žižek o Paul B. Preciado, entre muchas otras figuras de la filosofía y el pensamiento contemporáneo⁸, no tardaron en hacer públicas sus reflexiones y sus sospechas sobre las estrategias sanitarias emprendidas por distintas naciones para intentar contener el progreso de la pandemia. Habían muchas razones para estar de acuerdo con sus planteamientos: el biopoder que caracteriza nuestra época se hacía palpable en cada decisión tomada por el Estado para salvaguardar la salud de las poblaciones, en cada restricción asumida por los ciudadanos con el fin de cortar la cadena de contagio —incluida, dentro de estas restricciones, los cierres de las escuelas—, en cada cifra de enfermos y

⁸El ya multitudinado compilado *Sopa de Wuhan* recoge los primeros textos producidos por estos autores y otros tantos en las primeras fechas de la pandemia. Acaso no sobra mencionar las fuertes críticas que suscitó el título de esta compilación debido a la evocación xenófoba y especista que contenía en su título. No obstante, los artículos que componen el ejemplar fueron, en la mayoría de los casos, notas periodísticas y artículos de opinión de los autores mencionados.

muertos contados en los informes técnicos transmitidos por televisión diariamente a las siete de la noche durante un año —y lo que se le sume—. No obstante, mientras el subsecretario de salud repetía por radio y televisión nacional una y otra vez el mantra “quédate en casa”, ocurrían fiestas en mi barrio, la gente salía a pasear, los niños jugaban en la calle y, desde mi encierro, escuchaba las reuniones de familiares y amigos en las casas aledañas. Ello le daba justamente esa dimensión de simulacro a la experiencia narrada. He de admitir que en más de una ocasión me sentí tentada a salir de mi propia caverna digital para atestiguar si efectivamente Agamben tenía razón, para comprobar si aquella enfermedad no era otra cosa más que un invento para restringir las libertades a través de un clima de pánico social. No quise hacerlo, no al menos al comienzo de la pandemia, y no fue solamente por el resquemor o el miedo producido por las apabullantes noticias; es que el cuidado de sí es también una exigencia y la exposición irreflexiva al contagio no me pareció la forma más indicada ni la más sensata para salir y constatar que somos las sombras de la caverna digital.

Quizá me podrán acusar de impostora, pues no me atreví a hacer un viraje enteramente cínico en ese momento de la crisis. No salí a la plaza pública ni recorrí los caminos que caminaron los cínicos. Me mantuve a buen resguardo, seguí en la medida de mis posibilidades las instrucciones de las autoridades sanitarias, me posicioné de forma escéptica ante los datos estadísticos oficiales, eso lo puedo decir con franqueza, pero también dudé del alcance de los análisis de Agamben y de Žižek; al final, la filosofía no es una herramienta adivinatoria ni oracular, y creer a pie juntillas lo que otros dicen desde otras latitudes —aún bajo el principio de autoridad académica— no nos garantiza exámenes atinados sobre la realidad en la que estamos in-

mersos. En cualquier caso, preferí observar lo que pasaba adentro y afuera. Junto con otras y otros colegas, instalamos grupos de trabajo colectivo que se convirtieron en espacios de acompañamiento virtual⁹. Leímos y escribimos en conjunto, algunas de esas escrituras las hicimos a muchas manos y nos dimos fuerzas como colectivo para resistir esos primeros meses de encierro obligado¹⁰. Acaso podré decir que, junto con aquellos que me acompañaron en ese tránsito durante aquellos primeros meses, recorrimos la ca-

⁹ Tuve la fortuna de participar en el *Pandemia Project: Philosophy with face mask*, iniciativa coordinada por Arturo Aguirre; a él y a todo su equipo de trabajo les agradezco enormemente la posibilidad de pensar en conjunto durante la pandemia. Los lectores interesados pueden seguir las discusiones en el sitio oficial: <https://pensarlapandemia.com/>

Por otro lado, el grupo de investigación A+C de la UNAM (mismo que forma parte del PAPIIT IG400718) me brindó la oportunidad de orientar las reflexiones en torno a la pandemia en un sentido biológico, estético y político durante la crisis más cruda del confinamiento. Agradezco enormemente a María Antonia González Valerio por su liderazgo y su inteligencia puesta en elucidar el fenómeno de la pandemia durante la fase más crítica.

Finalmente, el grupo de investigación sobre Subjetividad, violencia y trauma colectivo dirigido por la Dra. Rosaura Martínez Ruiz me brindó experiencias colectivas enriquecedoras y apasionadas con respecto a los temas abordados en el seminario, todos ellos bajo la lupa de reflexión propuesta desde el psicoanálisis apropiado en un sentido crítico.

¹⁰ La experiencia más vívida y significativa en esos momentos la desarrollé en conjunto con el Grupo de Investigación Transversal sobre Biopolítica y Necropolítica de la UACM, grupo que desde 2014 se mantiene en activo y con el que he crecido personal y académicamente a lo largo de más de seis años. A las y los integrantes de este grupo de trabajo les externo mi infinito agradecimiento, afecto y admiración. Algunos de los experimentos escriturales más desafiantes elaborados con este grupo de trabajo durante la primera fase del encierro quedaron plasmados en el Blog de Post-Filia: <https://postfilia.com/>

verna digital de otro modo, con otro ritmo, fuimos errantes. No tuvimos un plan fijo de trabajo. No nos ajustamos a un plan de lecturas. Tampoco hicimos todo el tiempo escritos académicos publicables en revistas indexadas. Esas formas de pensar en conjunto y a la distancia fueron posibles, es cierto, gracias a los artefactos tecnológicos y a las plataformas virtuales de las que tanto reniego. Pero también estoy consciente de que la experiencia de una filosofía errante –incluso en el encierro– que comparto con esos grupos de personas ha sido posible porque no hemos renunciado al encuentro, es decir, a la posibilidad de encontrarnos otra vez de cuerpo presente en las ágoras y las plazas, en los salones de clase y en los caminos a la universidad, en los recintos académicos y también en los espacios no académicos. Así, intentamos cada vez que la imposición se convierta en resistencia y que, dadas las circunstancias, nuestras experiencias educativas no se constriñan a un formato predecible, algorítmico y deshumanizante.

Mujeres, trabajo académico y trabajo no remunerado: educar(se) con otros en el espacio virtual y privado.

Cuando se hizo noticia que Shakira –quien, por cierto, a comienzos de la pandemia en 2020 protagonizó el espectáculo de medio tiempo del Super Bowl LIV junto con Jennifer López– se encontraba aprovechando su tiempo en confinamiento para tomar un curso de filosofía antigua en la Universidad de Pennsylvania¹¹, una parte de mí se conectó con la exigencia –o para decirlo con mayor precisión,

¹¹ <https://www.eluniversal.com.mx/espectaculos/farandula/shakira-aprovecha-la-cuarentena-y-se-gradua-en-filosofia> [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2021]

con el mandato— al que las mujeres en el mundo académico estamos sometidas diariamente: incluso en tus horas de descanso habrás de producir. Es cierto que Shakira es una mujer famosa, con la vida resuelta en más de un sentido, pero también es verdad que tiene dos hijos y un marido y, por si fuera poco, mantiene una figura atlética gracias a su rigor alimenticio y las horas que se dedica al gimnasio. Encima de todo ello, esta mujer fue capaz de tomar un curso de filosofía antigua en una universidad de prestigio mientras, según su dicho, sus hijos dormían. Admito que esa noticia de la farándula me pareció asombrosa, en primer lugar, porque no es común escuchar que a las mujeres con una carrera en el espectáculo les interese la filosofía, pero de igual manera, su experiencia me dio la oportunidad de cuestionar las condiciones materiales a las que ella y el resto de las mujeres estamos expuestas en esta pandemia.

De muchas maneras, el estándar que Shakira establece es imposible de alcanzar, al menos lo es para mí y para todas las mujeres que conozco —tanto en la academia como fuera de ella— y que compartimos la condición de ser madres trabajadoras. No cabe duda de que la cantautora tiene que sacrificar cosas que el resto de nosotras no sacrificamos (empecemos por el régimen alimenticio y las horas dedicadas al gimnasio y a ensayar sus coreografías), pero usualmente, se sabe, esta clase de personalidades cuentan con un *staff* de niñeras y asistentes que les ayudan a realizar toda clase de actividades, desde las más mundanas (ir al supermercado, lavar la ropa, llevar a los hijos al colegio, limpiar la casa, pagar impuestos, etcétera) hasta las más específicas de su labor (tener entrenadores personales, tutores de canto, managers que organizan sus agendas, etcétera). No obstante, aquella noticia me hizo generar empatía con la cantante colombiana. Incluso ella tiene que

estudiar, o trabajar, o dedicar un tiempo a una actividad edificante para su persona, mientras sus hijos duermen.

La pandemia ha exacerbado las condiciones de desigualdad de género que ya de por sí imperaban en nuestro contexto y, habrá que decirlo, las mujeres en la academia habíamos hablado poco de nuestra experiencia en primera persona en ese rubro debido a que, en buena medida, solemos dar por hecho que sortear con diferentes tareas no remuneradas (como las de maternaje, el cuidado de la familia y las labores domésticas, por mencionar algunas) de manera simultánea con nuestra producción académica (es decir, clases, investigaciones, publicaciones, etcétera) es parte inherente a la académica institucional a la que nos enfrentábamos incluso antes de la aparición del SARS-CoV-2; aunado a ello, las más de las veces solemos ocultar sus efectos sobre nuestra labor porque siempre hay alguien que desde un lugar privilegiado se aventura a recomendarnos evitar el matrimonio y los embarazos si deseamos consolidar una trayectoria académica, o peor aún, nos insta a renunciar a nuestro quehacer académico y darle prioridad a la crianza de los hijos, sobre todo en los primeros años de vida. Esto es lo que Alessandra Minello denomina *muro materno*, término que se refiere a “la discriminación y las limitaciones que enfrentan las madres trabajadoras [y] que se ha utilizado durante más de una década”¹². Minello atina a describir una cuestión cotidiana para muchas mujeres en el ámbito académico:

El silencio y la concentración son fundamentales para mi pensamiento enseñanza. Cuando grabo clases para que mis estudiantes vean en línea, minimizar el sonido de fondo es impres-

¹² Alessandra Minello, “The pandemic and the female academic”, *Nature*, 17 de Abril de 2020, recurso disponible en: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9> [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2021]

cindible. Pero mi hijo tienen dos años de edad. En la primera clase que intenté grabar se puede escuchar claramente su trompeta de juguete durante las dos últimas diapositivas de presentación. La noche y el amanecer –cuando él está dormido– son mis dos únicas opciones para grabar.¹³

Por si no fuera suficiente, Minello narra la demanda de tiempo y de esfuerzo que implican las reuniones virtuales a cualquier hora del día con sus colegas en la facultad y en otras latitudes, mientras su hijo se asoma por la cámara web una y otra vez. En otras palabras, de lo que Minello habla es de un conjunto de circunstancias que se nos han impuesto particularmente a las mujeres académicas en la pandemia: organizar horarios de manera tal que la agenda de trabajo no se interponga con las clases virtuales de los hijos pequeños, realizar tareas domésticas entre una y otra cosa, mantener una productividad académica incluso si ello implica leer trabajos y corregir textos a deshoras de la noche, brindar cuidados a las personas que en nuestro entorno son dependientes y borrar las barreras de la vida laboral con respecto a la vida personal y privada, pues en última instancia, nuestras salas, nuestros comedores y nuestras habitaciones se convirtieron en nuestras aulas.

Además de lo anterior, Minello demuestra en su texto la culpa que puede llegar a producir hablar al respecto de estas circunstancias, pues señala que: “por supuesto, comparado con las drásticas consecuencias de contraer COVID-19, esto es un asunto insignificante. Y nosotras sabemos que tenemos suerte de tener los trabajos que tenemos”¹⁴. Es cierto, el trabajo académico es mucho más flexible que otros y nos permite tener condiciones menos vulnerables con respecto a otras mujeres, como, por ejemplo, de las

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem.*

médicas y enfermeras que laboran en hospitales durante esta crisis, o todavía más, con respecto al resto de mujeres que no poseen un trabajo formal. No obstante, incluso en esas circunstancias privilegiadas, la brecha de género no deja de sentirse y nos pone en condición de pensar en una política de los cuidados capaz de aplicar más allá del sector académico.

Comprendo que mi caso no es único ni es el más representativo. Soy mujer, me dedico a la vida académica y soy madre de un hijo pequeño. Además, tengo la fortuna de contar con una red de apoyo que me permite dedicarle horas de calidad a mis distintas labores. Así como yo, muchas mujeres antes y ahora han logrado consolidar sus trayectorias académicas y son investigadoras exitosas. Pero es un hecho que esas mujeres son realmente excepcionales en el mundo académico, tan profundamente masculinizado.

Por otra parte, en esta pandemia he tenido que hacer las veces de educadora de mi hijo en un sentido que me rebasa. Claro que educar a un preescolar es una cuestión muy cercana a la crianza, sin embargo, educar en casa a un hijo pequeño en casa mientras se planean cursos virtuales para estudiantes universitarios dentro del mismo espacio es un reto que jamás imaginé vivir. Hasta antes del confinamiento, la labor de educar formalmente a mi hijo la había puesto en manos de otras personas, a decir verdad, todas ellas mujeres. En la escuela de mi hijo son todas mujeres educadoras y aunque en algún momento de mi formación tuve prácticas psicopedagógicas en espacios escolares con niñas y niños en edad escolar, nunca antes había medurado tan de cerca qué tanto es que la educación preescolar y básica está a cargo de mujeres de distintas edades, condiciones y con distintos niveles de formación.

Las clases virtuales para un niño en edad preescolar me han demostrado que, para educar en la infancia, más

que grados académicos se requieren niveles de tenacidad, de paciencia y de tolerancia a la frustración incalculables, se necesita una dedicación que ocasionalmente supera lo que yo misma y mis colegas universitarias hacemos para mantener la atención de las personas que a nosotras nos corresponde acompañar formativamente, cosa que me hace vivir con mucha más humildad mi propia labor. Pero, además, el contacto directo con esa experiencia educativa me ha hecho consciente de dos cuestiones en concreto: el significado de la presencia corporal para el desarrollo de la infancia y, por otro lado, el descuido y la indolencia que socialmente se le tiene a las educadoras a cargo de formar a las generaciones más jóvenes.

Por una parte, es claro que desde la infancia la presencia corporal de los otros se convierte en una necesidad. Al igual que mi hijo, los otros niños y niñas que veo en la pantalla mientras se desarrolla la clase virtual adolecen de la presencia de sus pequeños cuerpos en un mismo espacio. Se nota en sus gestos, en sus comentarios, en la forma en la que se saludan y se despiden unos de otros. A su edad, entre los 3 y los 4 años, el desarrollo de la sociabilidad es crucial y en más de una ocasión me he preguntado si esta clase de experiencia alcanza a suplir la necesidad de contacto que tiene un niño pequeño. Claro está que también soy capaz de poner en entredicho el dispositivo anatomopolítico que se juega en el jardín de niños, pues el arreglo espacial que se solicita instalar desde casa, las instrucciones que da la maestra a través de la computadora y la estructura que a duras penas se logra concretar en las sesiones virtuales se corresponde, en buena medida, con la organización espacial de la escuela formal, solamente que el dispositivo de vigilancia es otro, está teledirigido, pero voluntariamente asumido por los padres y las madres de esos niños pequeños. Así de poderoso es el efecto ana-

tomopolítico de la escuela. Si acaso nos incomoda no estar en las aulas ello se debe a que al menos en parte, el hogar solía ser un espacio otro, con sus propias dinámicas y sus propios ejercicios de poder, pero al menos para mí, para mi marido y para mi hijo, ese espacio se encontraba diferido y nos brindaba la ilusión de distancia crítica ante ese aparato modelador de subjetividades. El caparazón que nos queda es el mismo, disciplina y control sobre el cuerpo pequeño de nuestro hijo, pero sin la resistencia que le posibilita escapar del rigor escolar a través del espacio de juego propio del mundo infantil.

Por otra parte, las mujeres que se dedican a la docencia en el jardín de niños de mi hijo tienen condiciones muy poco favorables. Todas ellas temen por su trabajo, de alguna forma, igual que yo. Todas ellas intentan organizar sus tiempos y sus espacios para hacer de sus hogares sus espacios de trabajo, todas ellas sostienen con sus propios recursos el aula virtual en la que realizan su labor de la mejor manera que pueden, pero además ellas se apegan a un modelo, a un programa que no pueden dejar a la deriva y sobre el que tienen poco margen para innovar. En pocas palabras, ellas tienen pocas oportunidades para ser errantes en su camino por la enseñanza. Todas las veces que puedo les digo que no es necesario cumplir con un objetivo educativo impuesto desde afuera, todas las veces que se hace necesario les hago saber que yo también soy docente y que las comprendo, que no están obligadas a ceñirse a un programa ni a una meta obligada desde los discursos institucionales. Pero también, todas las veces ellas mismas se ven compelidas a cumplir una meta, a enviar las evidencias de aprendizaje, a medir las competencias de las niñas y los niños en el curso. Ya sea porque es su deber institucional o porque esa es la estructura de su formación, ellas tienen condiciones mucho más adversas para educar en

tiempos de pandemia, pero aún así, persisten en sostener –junto con todo el aparato educativo a nivel nacional– esa labor que socialmente nos hace pensar en la posibilidad de futuro.

Reflexiones finales: resistencias a una pedagogía algorítmica

He de admitir que aún me asalta el temor de que una vez instalada esta modalidad de existencia virtual no haya marcha atrás. Me aterra la idea de pensar que algún espíritu pragmático sustente por medio de las cifras que es más conveniente, menos costoso y más eficiente mantener este sistema que masifica y estandariza la educación formal y que, de alguna manera, esta situación excepcional se convierta en nuestra regla. Me angustia pensar que esa pudiese llegar a ser la experiencia educativa permanente para mis estudiantes y para las generaciones futuras, incluida la generación de mi hijo. Y me preocupa, sobre todo, porque esta tarea la podría hacer cualquier inteligencia artificial, es decir, el algoritmo que distribuye en las redes aquello que hemos de ver o que seguramente queremos (o debemos) saber a partir de los clicks y las búsquedas que hacemos en la *world wide web*.

En un mundo distópico, la educación presencial tras la pandemia se convertirá en un privilegio de las escuelas privadas primermundistas, es decir, de aquellas que iniciaron y masificaron la educación mediante *webinars* y cursos masivos en los que puede participar cualquier persona en el orbe siempre y cuando cuente con una computadora y, como es de esperarse, con los fondos suficientes para costear el *pay per view*. En ese mundo distópico, la educación presencial será un bien de las élites que puedan pagar por un espacio adecuado para mantener a raya el contagio de

este y otros virus y bacterias futuras. Ese sería un mundo en el que el contacto físico, es decir, la vida de cuerpo presente sea un lujo asequible para unos cuantos.

Una imagen de este calibre podría parecernos catastrofista, pero si llegase a acontecer, ya sea por causa de esta pandemia o debido a los procesos inherentes a la educación masificada dentro de un paradigma capitalista y neoliberal, ¿cómo podríamos resistirnos a una educación basada en algoritmos? Pues bien, haciendo evidente que el cuerpo presente es necesario en el proceso educativo, primero para resquebrajarlo y después volverlo a construir. Las personas que hemos optado por educar tendríamos que empezar por cuestionarnos los alcances del dispositivo sobre nuestros cuerpos, tanto en su dimensión real como en sus aspectos imaginarios y virtuales, y claro está que eso tendría que convertirse en una labor subversiva y de alto riesgo. Si en ese futuro distópico existen todavía los árboles y las plazas, tendríamos que ocuparlos ahí mismo para hacerlos nuestros, tendríamos que denunciar con la voz más potente que algo está mal, pero, sobre todo, que eso que está mal se puede cambiar. Tendríamos que ser un poco más cínicos y reconocer que fuimos víctimas de nuestro propio *pharmakon*, pero que estamos dispuestos a renunciar a él. Ello sin duda es una tarea plausible en un escenario hipotético que todavía se antoja lejano, pues aún nos sostiene la esperanza de que pronto saldremos del confinamiento y recuperaremos el espacio educativo en las instituciones de las que formamos parte. Pero incluso, y más allá de los fatalismos y las imágenes catastróficas de una pedagogía algorítmica llevada al extremo, ¿no es acaso necesario asumir, aquí y ahora, que hemos tocado fondo y que pase lo que pase nuestra vida ya no podrá ser la misma, si es que llegamos a sobrevivir al virus que marcó a nuestra generación?

Anti-imagen y educación:

Reflexiones desde nuestra condición pandémica

Donovan Adrián Hernández Castellanos

Las heridas de las imágenes son sus fallas técnicas, sus glitches, las huellas de sus copiosos y transferencias. Las imágenes son violadas, rasgadas, sujetas a interrogatorio y puestas a prueba. Son robadas, recortadas, editadas y reapropiadas. Son compradas, vendidas, alquiladas. Manipuladas e idolatradas. Agraviadas y veneradas.

Participar en la imagen significa tomar parte en todo esto.

Hito Steyerl, *Los condenados de la pantalla*

En la publicidad de una startup de cursos online tienen el testimonio de una persona que desde los 10 años (más o menos) empezó a tener solamente clases virtuales. ¿Cuánto cambiará la forma en la que nos relacionamos si todo es a través de pantallas? ¿Cómo aprenderemos del otro?

Zeltzin Aguilera, @zeltagui

Instrucciones de uso

Este texto es un *ensamblaje* que, a manera de ensayo, trabaja sobre la experiencia del *glitch* en las plataformas digitales utilizadas para la educación en medio de la pandemia de Sars-Cov-2. De ahí su forma anómala y experimental. A la manera de *Permanente obra negra* de Vivian Avenshushan se plantea como una instalación, sólo que – por desgracia- no está *montada* exclusivamente a partir de textos de otros. Dividida en tres secciones y tres breves *excursos*, el trabajo ensaya líneas filosóficas en torno a la

subjetividad ciborg del docente posthumano. Se ruega usar sin discreción.

I. Sociedad 404

La anti-imagen es el modo fundamental de participación en la economía semiótica al que tenemos acceso los usuarios promedio de la tecnología digital. Conocida de todos y desatendida, la anti-imagen ha devenido como el proceso de apropiación más básico de las telecomunicaciones basadas en la fibra de vidrio. Mientras la representación standard de la sociedad tecnológica nos muestra su versión idealizada donde los ordenadores cuentan con un almacenamiento óptimo del *buffer* y la imagen HD nunca está *ripeada*, la cotidianidad nos enfrenta a lo contrario: los servidores de internet caen, las páginas se saturan, la videoconferencia nos frustra con su inacabable *delay*, el *router* jamás ofrece la velocidad de banda ancha que contratamos, etc. El grado cero de la anti-imagen es el *glitch*: la falla, la herida en el seno mismo de la imagen. Este error se ha convertido a la vez en algo más y algo menos que una *falla* en el servidor o falta de profesionalismo de las empresas telefónicas: es el nuevo contrato social, improvisado al vapor, de nuestros nodos comunicacionales. El pacto *real* de disfuncionalidad de nuestros objetos carcome la auto-referencialidad de nuestro *imaginario* tecnológico. De este modo la anti-imagen nos permite *atravesar el fantasma* de nuestros sofisticados aparatos técnicos: la verdadera visión de una sociedad conectada en red no es la de una colmena funcional y eficiente, aséptica e incorpórea, sino la de un conjunto de usuarios frustrados y enfurecidos con sus aparatos, que son cada vez más lentos y demandan mayor *memoria* por encima de las posibilidades económicas de

conectividad.¹ En un mundo de mensajes de todos contra todos, el hombre se convierte en el *dato* del hombre (*homo homini datus*). Vivimos en la sociedad 404.

¿Qué pasa en el campo de la educación? La evidencia de que el acto educativo se ha trasladado, por la fuerza de los hechos, a la *pantalla-en-red* y a la *tele-educación* no debería impedirnos descubrir que uno de sus núcleos filosóficos modernos se basa justamente en la *imagen*. No sólo por la contingencia histórica (es sabido que desde Comenius, al menos, la pedagogía de la imagen ha tenido gran relevancia en el ideario educativo moderno), sino por cierta sistematicidad: el romanticismo depositó en la noción de *Bildung* gran parte del trabajo especulativo, formativo y conceptual del sujeto moderno. Este sujeto que se ganaba a sí mismo mediante la superación del Otro, haciendo del mundo un cierto *especulum* que le devolvía la imagen de sí, curiosamente se formaba también en torno al pensamiento *reflexivo* de la *Bildung*; instalando así una serie de tópicos provenientes de la óptica en donde se ha favorecido la *reflexión* en lugar de la *refracción*, por ejemplo (ver Haraway 2018). La filosofía de la *formación* (*Bildung*) de la autoconciencia, de Herder a Hegel al menos, nos da una imagen robusta del espíritu como *sustancia* de la historia.² Ahora bien, esta filosofía de la *autoformación del espíritu*

¹El psicoanálisis ha sido una verdadera batería conceptual para los trabajos sobre los medios, la sociedad y sus tecnologías. Tal vez el primero en emplear las distinciones lacanianas (real, simbólica, imaginario) para pensar los medios haya sido Friedrich Kittler, *Gramophone, Film, Typewriter* (Stanford: Stanford University Press, 1999); en torno a la noción de *atravesar el fantasma* el formidable trabajo de la Escuela de Eslovenia se ejemplifica con el libro de Slavoj Žižek, *El acoso de las fantasías* (México: Siglo XXI, 1999).

²En torno a las nociones de *Bildung* en relación con la filosofía de la historia en Alemania, ver: Johann G. Herder, *Obra completa* (México: Gredos, 2019) y G. W. F. Hegel, *Introducción general y especial a las*

reposa sobre la *Bild (imagen)* que compone al sustantivo *Bildung*. Si, de alguna manera, la formación (*Bildung*) depende de la imagen (*Bild*) del sujeto, ¿qué pasa con la anti-imagen de las condiciones técnicas en la era de la hiperconectividad?, ¿da paso a un anti-sujeto?, ¿un anti-sujeto no sería la inversión de los valores románticos de la *Bildung*?, ¿qué podría ser *eso*?

A casi un año de que la política de autoresguardo voluntario comenzara en México, y en vista de los cuantiosos estragos que el acontecimiento del *infecto corona* nos ha legado,³ una pregunta por la educación en las circunstancias actuales nos debe situar ante el siguiente hecho: somos testigos de la primer generación a nivel mundial que participa de los procesos educativos exclusivamente en línea. Hablamos de cientos de estudiantes que sólo conocen a sus docentes por medio de la pantalla, los *planos italianos* que los programas de videoconferencia permiten y las formas de interacción a través de plataformas que pueden ser más o menos intuitivas para los usuarios. En esencia esta comunidad desobrada en red sólo se conoce a través de las imágenes *ripeadas*, los *lags* sonoros y los píxeles que conforman nuestra sociedad del dato. El *régimen de la visualidad* de internet ha convertido al mundo en anti-imagen. Habrá que analizar de qué modos la tecnología digital determina la formación de subjetividades y transforma la idea y la praxis misma de la educación en nuestra condición

“Lecciones sobre la filosofía de la historia universal” (Madrid: Alianza, 2013).

³ Denomino *infecto corona* al acontecimiento que tiene lugar con la pandemia global de covid-19, es un esfuerzo por constituir un objeto especulativo como se argumenta en Donovan Hernández, “Infecto corona: tramas virales, historias y políticas”, en *Filosofía de lo imprevisible, reflexiones para la pandemia*, ed. Alberto Constante y Ramón Chavery (México: UNAM/Viceversa, 2020), 295-315.

pandémica. Como –con agudeza- pregunta Zeltzin Aguilera: ¿cuánto cambiará la forma en que nos relacionamos, en este caso con la educación, la transición generalizada a las clases virtuales? Y ¿cómo aprenderemos del otro?

II. La imagen herida

[...] *De hecho, el conocimiento tecnológico sigue siendo una precondición para la posibilidad de comprender de la cultura de medios.*

Wolfgang Ernst, *Digital memory and the archive*

Tesis: la súper carretera de la información conecta al mundo.

Antítesis: la súper carretera de la información no puede conectar al mundo.

Comienza la jornada laboral: me *conecto*. Enciendo la computadora y dispongo de las cosas que necesito para dar inicio puntualmente a la sesión: la taza de café a un costado, para evitar accidentes; los folios de libros y apuntes para la clase al frente, siempre dispuestos; hago un rápido chequeo de los sitios web que presentaré a mis estudiantes hoy. Reviso. Todo en orden: las imágenes corren adecuadamente (los desfases de audio y video son nimios y ocurren sólo al inicio, cuando le doy *play* al archivo). El texto digital para la proyección ya está descargado. Hora de abrir la sesión de videoconferencia. No todas las actividades son sincrónicas. Después de medio año hemos conocido la fatiga por sobreexposición a las pantallas, las horas de lectura de recursos digitales y la alta exigencia de atención que requiere mantener la coherencia y unidad tradicionales del aula. En definitiva, las clases en línea no son el simple traslado de las dinámicas presenciales a los formatos digitales, virtuales o a distancia. Hay *algo*, un misterioso fac-

tor X, que las *telecomunicaciones* añaden (o quitan, según sea el caso). El *suplemento* técnico, ni mera materia inerte ni medio transparente, agrega y modifica: transforma los modos y *fuerzas* que intervienen en lo educativo. ¿Acrecentándolas o disminuyéndolas? ¿Potenciándolas al máximo o proveyéndonos de inasibles detritus? La tecnología ¿transforma a la propia educación? La página me solicita por segunda vez la contraseña. Es claro que no se trata de una equivocación mía, pues he guardado mi *password* para prevenir estas situaciones: me doy cuenta de que hay un problema con el *router*. Paciencia. Logro entrar, habilito la sesión, doy acceso al grupo. Sus logotipos comienzan a aparecer como mosaicos o barras en torno a una pantalla central. Las pantallas han realizado el sueño de todo profesor: que las personas tengan su nombre como un membrete. Voces e imágenes joviales conviven con la sección de opciones, ítems y comandos. No me escuchan. Conecto los audífonos. Al fondo resuena un avión que hace vibrar el edificio, la proverbial grabación de los *fierros viejos* se cuela en la sesión. Reímos. Tras un par de minutos de buen audio, algo en mi micrófono falla. La imagen se traba y de pronto la plataforma me ha desconectado de la sesión. Alterado tomo mi computadora mientras intento reingresar a la videoclase, mis estudiantes logran ver un *contrapicado* de mi barbilla y el techo saliente de mi cuarto mientras me dirijo a la sala y les proveo, de paso, de un recorrido por mi biblioteca personal, los aparatos para ejercitarme y la luz opaca de mi ventanal. Pongo el equipo sobre la mesa, con la esperanza de que la señal se reestablezca. Algo extraño pasa entonces: la cámara me devuelve una *imagen anómala y disfuncional* de mí, como si, de la nada, un escurrimiento de pequeños pixeles dejara un surco líquido e inacabado, entregándome una imagen monstruosa, accidentada, de un ser bifronte: una masa de colores primarios que agita

las manos como yo, que tiene una voz metálica suspendida robóticamente en las vocales dirigidas al infinito medial. La masa regurgita, irresuelta se abisma; más líquida y polícroma que real. Es el *glitch*: una diarrea digital. Esta sería la perfecta pesadilla lisérgica, como si David Cronenberg se diera la mano con el T-1000 de *Terminator 2*. Afortunadamente ha terminado. Retomo, atribulado, el argumento donde lo dejamos. La mayoría de los muchachos han apagado su cámara para ocupar menos espacio en la memoria de almacenamiento. Cierran micrófonos. Estoy hablando ante una pequeña cofradía de pantallas oscurecidas, a sordas y ciegas. Ni siquiera estoy seguro de que sigan ahí. No les culpo. Cada tanto me detengo para esperar algún indicio de reciprocidad, de duda o entendimiento. Algunos emplean el chat privado para comunicarme que tuvieron un apagón imprevisto en casa, que hay demasiado *lag* y vuelven a conectarse, que han enfermado de covid o un familiar ha muerto. Doy el pésame, hacemos una nueva dinámica, empleamos canales alternativos para mantener comunicaciones. Es imposible. El mundo está *herido*, no es sólo la imagen. Cierro sesión. Al otro día todo vuelve a empezar.

1. *El principio de ruina*: De acuerdo con *Wikipedia* un *glitch*, noción de la jerga de los videojuegos y la programación, no puede considerarse propiamente un *fallo*; a lo sumo es un error “que, al no afectar negativamente el rendimiento del programa o juego en cuestión” constituye una “característica no prevista”. Para ilustrarlo quien redactó la entrada puso el ejemplo de la *Glitch City* de la famosa franquicia de videojuegos de los noventa *Pokémon*. Los errores de hecho pueden ser explotados por los jugadores para adquirir más habilidades, superar fácilmente una misión complicada y engañar al sistema. Los *glitches*

visuales son ocasionados por ficheros mal codificados o dañados, “que al ser leídos forman figuras o imágenes erróneas”.⁴

- 1.1. El *glitch* es la serie de baches en la supercarretera de la información, el accidente original que, a juicio de Paul Virilio (2009), es constitutivo de toda invención técnica: el hundimiento del Titanic se inventó al mismo tiempo que los enormes buques de la industria de acero, el colapso de la bolsa de valores surge con los ordenadores electrónicos de la década de los noventa.
- 1.2. No hay técnica sin *defecto*, ni falla sin invención.
- 1.3. El accidente es tan consustancial a nuestra sociedad informática que resulta sorprendente que le prestemos tan escasa atención: Chernóbil es tan parte de nuestro mundo como la energía de los reactores nucleares y los apagones eléctricos.
 - 1.3.1. Un principio de ruina, a manera de *pulsión de muerte*, asedia originariamente a la era tecnológica.
 - 1.3.2. La anti-imagen es ese principio de ruina de la sociedad del dato y los algoritmos.

A pesar de que nuestra cultura visual ha sido minuciosamente analizada desde la perspectiva de sus contenidos o productos culturales, la dimensión propiamente técnica y material de su infraestructura ha sido prácticamente dejada de lado. Excepto por la *arqueología de los medios*, vinculada a las corrientes de los nuevos materialismos, los *game studies* han prestado poca atención al registro propiamente matemático de nuestros códigos visuales. Como sostiene Wolfgang Ernst en *Digital Memory and the Archi-*

⁴Wikipedia, “Glitch”, Wikipedia, <https://es.wikipedia.org/wiki/Glitch>.

ve (2013), el verdadero lenguaje de nuestra cultura visual no es *icónico* sino *matemático*: se trata de algoritmos que procesan comandos para dar pie a *out-puts* en secuencias de órdenes y respuestas. La dimensión cibernética está a la base de las interacciones que nos permite desarrollar nuestra cultura de medios. De ahí que la *arqueología de medios*, tomando prestada la noción de Foucault, se ocupe de los aparatos como *monumentos* en vez de *documentos*: no se trata de interpretar los sentidos de las máquinas y la tecnología, sino de describir los cortes y rupturas materiales de su archivo; se trata de cartografiar, en suma, las capas y sedimentos geológicos de la tecnología contemporánea. Las máquinas, de este modo, constituyen nuestro *a priori* histórico; hay un estrato subsemántico de la cultura:

Los medios no son solamente objetos sino también los sujetos (“autores”) de la arqueología de los medios. El término *arqueología de los medios* describe modos de escritura que no son productos humanos sino expresiones de las máquinas mismas, funciones de su muy mediática lógica –tal como la fotografía en *El lápiz de la naturaleza* de Henry Fox Talbot registra la realidad física (óptica) de una forma jamás antes realizada por la mano del pintor. Los medios tecnológicos que operan sobre el nivel simbólico (i. e., computadoras) difieren de las tradicionales herramientas simbólicas de la ingeniería cultural (como la escritura en el alfabeto) al registrar y procesar no solamente los signos semióticos sino las señales físicamente reales. (Ernst 2013, 58)⁵

Esto significa para el arqueólogo de los medios que el reciente giro de la época electrónica a la información implica que, a pesar de que los medios procesadores de datos continúan enraizados en una arqueología accesible de materialidades físicas como el hardware, su comprensión teórica requiere de competencia en informática: lógica matemática, técnica y cibernética. De ahí que la “arqueo-

⁵La traducción es mía.

logía de los medios está principalmente interesada en la infraestructura no discursiva y los programas (ocultos) de los medios.” (Ernst 2013, 59)

Este *estrato fantasma*⁶, constituido por fósiles y huellas de sedimentos salinos en las cordilleras y cadenas montañosas de nuestra geología de medios, nos permite realizar dos operaciones conceptuales: *i)* ampliar la noción de agencia para dar cuenta de cómo los propios medios son capaces de realizar efectos, constituyéndose así en verdaderos *agentes posthumanos*; y *ii)* la infraestructura lógico-matemática de la sociedad postcibernética nos muestra que, dentro de la nueva ontología centrada en los objetos, la vieja idea humanista del docente ha pasado a mejor vida, dando lugar al docente posthumano o ciborg de la era del *machine learning*, las inteligencias artificiales y el *big data*.

⁶El maravilloso film de Ben Rivers titulado *Ghost strata* (2019) es una exploración del impacto del ser humano en la naturaleza, además de una bella recreación de la geología de la memoria. Rivers emplea la noción del *estrato fantasma*, propia de la geología precisamente, para dar cuenta de la manera en que las ciencias naturales recrean especulativamente la presencia de fósiles ahí donde el crecimiento de las ciudades ha demandado la construcción de vías de comunicación que atraviesan cerros y montañas. En una esmerada secuencia, Rivers filma a un geólogo que indica las *archihuellas* o *archifósiles* ausentes de conchas y moluscos prehistóricos sobre las montañas, cuya presencia deviene *espectral*: sus huecas e inscripciones sobre la piedra y las calizas salinas dan cuenta del alto registro acuífero de la zona en épocas arcaicas. Por otra parte la imagen contemporánea de la tecnología como una benjaminiana pila de ruinas sobre ruinas, de máquinas sobre máquinas, recuerda el relato con el que el escritor inglés James Graham Ballard da inicio a su colección de cuentos de ciencia ficción *Aparato de vuelo rasante* (Madrid: Minotauro, 1994). Sobre la noción de *archifósil* ver Quentin Meillassoux, *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia* (Buenos Aires: Caja Negra, 2018).

Excursio I Máquinas deseantes

Un simpático ejemplo de los metalenguajes implicados por la tecnología en su propio proceso de comprensión es *La máquina distópica* del artista electrónico Canek Zapata, realizada en colaboración con Verónica Gerber y Carlos Bergen.⁷ Constituida por tres vectores manipulables con las variables de año, contaminación y sustitución del trabajo humano, la máquina calcula los datos (que van del año 2018 al 2699) según la interacción de los usuarios. En el panel derecho de la pantalla hay un diagrama bidimensional con figuras y simulaciones en 3D, acompañados de un pequeño texto. A modo de nota, la escritura de la máquina distópica nos arroja una imagen literaria del futuro especulativo y posthumano que nos aguarda:

Un muro de campamento se calcina en la asesoría administrativa

y puñales de luna congelada mutilan gritos.

(Año: 2513 / Contaminación: 62% / Sustitución 2x)

O

De nuevo, en mi mesa de ayuda,
contemplo mis manos que se alargan como interrogaciones.

(Año: 2699 / Contaminación: 100% / Sustitución 3x)

Lo destacable de esta pieza no es lo interactivo —ya presente en la escultura cinética de Michael Landy—, sino el automatismo de la escritura y su vaticinio. Se diría que nos las habemos con una Sibila posthumana —después de la muerte de Dios—, capaz de *calcular* el futuro en lugar de *interpretarlo*. Un lenguaje que comprende a un lenguaje que siempre fue una técnica. Aquí el usuario y su curiosidad no

⁷ Canek Zapata, “La máquina distópica”, <https://lamaquinadistopica.xyz/>

son más que un pretexto para el *goce de la máquina* y su *agencia* a base de algoritmos. Los medios son sus propios interpretantes.⁸ *La máquina distópica*, como la *máquina del deseo* de Manuel Felguérez que aparece en *La montaña sagrada* de Alejandro Jodorowsky, es un ejemplo de un modo de escritura que no es producto humano sino la expresión de las propias máquinas: funciones de su lógica mediática.

Excursio II. El *devenir ciborg* del mundo: fábulas de los dispositivos pedagógicos

/

El devenir ciborg de los docentes forma parte de la episteme de la sociedad de datos en la que vivimos. Se trata de un proceso irreversible. En cierta forma ya ha tenido lugar. La imagen típica del profesor de nuestros días es la de un sujeto *online* conectado a una enorme variedad de dispositivos y aparatos capaces de producir información: audífonos con micrófono inalámbrico, para no quedar afónicos al término de la jornada; un equipo de cómputo con conexión a wifi; *router*, bocinas, pantallas y cableado para conectarse a la televisión y tener mejor calidad de imagen, etc. Co-

⁸De una forma sorpresivamente similar a la de la *crítica inmanente* de Theodor W. Adorno, donde el filósofo permanece cerca del objeto para reflexionar sobre la no identidad del arte y el concepto, Kodwo Eshun sostiene que los discos son sus propios críticos y la fuente de interpretación, lo cual excluye al escucha del juego posthumano de la significación. Para la maravillosa reconstrucción de la diáspora de las ficciones sónicas de la música negra, ver Kodwo Eshun, *Más brillante que el sol. Incursiones en la ficción sónica* (Buenos Aires: Caja Negra, 2018).

nexiones conexiones conexiones. La escena originaria de la enseñanza hoy es una escena protética: la tecnología informática protegiendo y amparando al docente en su labor.

¿Pero esto es realmente así? La concepción de la técnica como algo secundario y derivado frente a un original al natural resulta idílica y tergiversadora: nunca ha sido nuestra condición posthumana algo más técnico, y esto de una manera prioritaria; vale decir, como *proceso primario*.

A juicio de Bernard Stiegler la técnica no es un sucedáneo de la naturaleza humana, sino que le es consustancial y *originaria*.⁹ La técnica no sólo ha sido un factor derivado del proceso evolutivo de los homínidos, sino que tal vez sea *el factor prioritario y constitutivo* de la humanización. En este sentido, la historia del pensar no es la historia de una onto-teología meramente, sino una onto-tecnología en sentido estricto. En otro lugar hablé de una onto-tecno-génesis de la condición contemporánea, tal vez demasiado apegado al imaginario genealógico.¹⁰ Hoy me planteo la necesidad de pasar de una *arqueología* a una *pale-ontología de los medios*: explicar la lógica del desarrollo humano a partir, precisamente, de la técnica que se le considera suplementaria. En ese sentido, la técnica sería paralela y constitutiva de la experiencia humana. La imagen ciberpunk del docente promedio de nuestros días acompaña estas incipientes reflexiones en torno a la *ontología primaria de los medios*.

⁹ Ver Bernard Stiegler, *Technics and Time, 1. The fault of Epimetheus* (Stanford: Stanford University Press, 1998).

¹⁰ Ver Donovan Hernández, "Wearable, e-cuerpo y nuevas subjetividades: ensayo sobre la onto-tecno-génesis del presente", en *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, ed. Alberto Constante y Ramón Chaverry (México: Ediciones Navarra, UNAM, 2020), 65-80.

En *Máquinas de vanguardia* Rubén Gallo reflexiona, tras los pasos de Friedrich Kittler, sobre cuatro máquinas que, desde su perspectiva, resultan fundamentales para comprender la modernidad de México: la máquina de escribir, la radio, el cemento y los estadios masivos del Estado posrevolucionario.¹¹ Con cierta melancolía, en su lacónica reflexión final sobre las calles de Tepito y el capitalismo naranja, Gallo sostiene que, contraria a la imaginación utópica de las vanguardias posrevolucionarias del México de los años veinte y treinta, las generaciones actuales, tan embebidas de los celulares y sus pantallas narcisistas, han olvidado las *fantasías futuristas* de la tecnología moderna.¹² Tal vez como efecto de los estragos de la *aceleración del capitalismo* y sus efectos devastadores sobre la experiencia del sujeto, la técnica había caído en un olvido junto con sus sueños emancipadores.¹³

¹¹ Ver Rubén Gallo, *Máquinas de vanguardia* (México: Sexto Piso, 2014).

¹² Lo cual es sólo parcialmente cierto: pienso en la exposición *BryophytaUrbis* del artista Enrique Hernández que tuvo lugar en el Centro Cultural de Casa Talavera en 2015, donde el artista trabajó con visualización de datos de los tianguis del Estado de México para rastrear la dinámica cultural de las economías informales según metáforas biológicas sumamente interesantes. Por otra parte se puede consultar el proyecto de *Capitalismo amarillo*, como resultado de un seminario en el MUAC del mismo nombre: <https://capitalismoamarillo.net/proyectos/>. Por otra parte, ya hay interesantes trabajos en historia del arte que indagan sobre las relaciones entre tecnologías digitales y subjetividades en la era electrónica en México: Jesús Monreal, *Máquinas para descomponer la mirada. Estudios sobre la historia de las artes electrónicas y digitales en México* (México: UAM, Juan Pablos Editor, 2020).

¹³ Respecto del aceleracionismo ver Armen Avanessian y Mauro Reis (comps.), *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia*

Una imagen arquetípica de esos ensueños de masas era la fotografía de un niño que, desatendiendo la cámara fotográfica frente a él, escuchaba soñadoramente, con sus ojos velados, las frecuencias de la radio, intentando sintonizar una emisión. La radio, más parecida a la pesca que al entretenimiento pasivo, despertó un verdadero furor en las vanguardias *estridentistas* y la industria nacional. Pero la imagen, todavía modernista, del infante conectado al cableado de la radio bien podría ser el *proto-fenómeno* (*Urphänomen*) del docente contemporáneo. Con la gran diferencia de que ya no se trata de la curiosidad lúdica e infantil por la tecnología (y sus mensajes cuasi-metafísicos desde el más allá), sino de un docente *posthumano* que coopera con la *agencia de los objetos digitales*. La mediosfera ya no puede representarse como una noche estrellada de mensajes flotando sobre el mar. La *recepción táctil*, de la que hablaba Walter Benjamin (2009) refiriéndose a los objetos postauráticos, ha dado pie a la *cooperación dificultosa* de los sujetos con la tecnología centrada en los objetos *smart*. Al igual que el niño de Gallo, estudiantes y profesores suelen escindir el acto de escuchar, ver, escribir e incluso hablar dentro de las máquinas poscibernéticas: un estudiante puede mirarte desde la pantalla de su televisor, a la vez que mantiene encendida la cámara de su computadora, mientras escribe en un *i-pod* o una *tablet* y responde o participa haciendo uso de un micrófono inalámbrico. Lo que nos ve, lo que nos mira, así como lo que nos escucha y nos habla se encuentran abismados, escindidos y diferidos por el hiato de los objetos, sus metalenguajes y opciones de conexión. El ciborg es un mosaico de *gadgets* y aditamentos suplementarios y supletorios, porque la sintaxis de la tecnología promueve la sustituibilidad junto con la obsolescencia. Esto

genera una dinámica compleja de miradas destinadas a no encontrarse y otra dialéctica de la atención descentrada o flotante: mientras el estudiante te mira frontalmente, tú le ves, desde un ángulo tercero: lo captas en el esfuerzo de mirarte, sin que jamás haya contacto entre la dimensión de las pantallas, de las que está rodeado, y la altura de sus miradas. El punto de fuga, esa *perspectiva* renacentista que constituyó durante siglos el *punto del sujeto* (Déotte 1993), ha quedado fracturada en esquirlas de tiempo y atención *multitask*. Tal vez esa *falla de reciprocidad* sea suficiente para alertar a los nostálgicos del ensueño humanista y sus idealizaciones de lo presencial, a mí me parece una oportunidad sumamente estimulante para ensayar con la multidimensionalidad y los recursos de la educación posthumana. Después de todo, nuestra especie siempre ha sido el producto de una *tecnogénesis*.



¿Sueña Zoom con alumnos eléctricos?

En 2012 Hito Steyerl hizo una apología de la imagen pobre y del spam de la Tierra en su colección de ensayos *Los condenados de la pantalla*. La artista y pensadora escribe:

La imagen pobre es una copia en movimiento. Tiene mala calidad y resolución subestándar. Se deteriora al acelerarla. Es el fantasma de una imagen, una miniatura, una idea errante en distribución gratuita, viajando a presión en lentas conexiones digitales, comprimida, reproducida, *ripeada*, remezclada, copiada y pegada en otros canales de distribución. (Steyer 2016, 33)

Un rasgo sobresaliente de la producción de esta *lumpen-imagen* es el hecho de que sólo las tecnologías digi-

tales han podido fabricar una imagen tan dañada desde su nacimiento. Si las imágenes pierden propiedades al migrar por la web en formato .zip y la publicidad del *spam*, con seres humanos idealizados y siempre listos para esgrimir sus títulos universitarios y sonrisas de dentista, nos libera de la lucha por la representación, ¿qué cabe esperar de un mundo que deviene anti-imagen? El mundo de *glitches* donde lo *ominoso* se actualiza en la vida cotidiana a cada F5 desesperado que presionamos en nuestros teclados, ¿no hace imposible la imagen de un ojo absoluto? Tal vez el *glitch* es la nueva negatividad que impide que la sociedad de la transparencia se cierre sobre sí, y se convierta en sistema autocomprensivo y especulativo.

El psicoanalista Gerard Wajcman (2011) consideró en su impresionante libro *El ojo absoluto* que los primeros años del segundo milenio hacían posible esta nueva concepción del absoluto hegeliano: “Todo lo real es visible y todo lo visible es real”. El mundo devenido imagen consistía en la promesa de extirpar todo *real* y toda alteridad a la opacidad, la invisibilidad y la sombra. El mundo debía ser una pantalla HD de plasma, en la que cada uno de nosotros adquiriría una mayor conciencia de su integración. Sin embargo la imagen falla, la programación no es perfecta, el *derrame* digital se asemeja a las enfermedades cardiovasculares. El *glitch* es lo *real* de la sociedad del dato.

En los comienzos de la pandemia Ariadna Estévez escribió, con gran ingenio y previsión, un artículo contra la *zoomificación* de la vida social, que abarca todas sus actividades.¹⁴ Incluyendo las educativas, por supuesto. La centralidad que, entre tanto, estaba adquiriendo la plataforma Zoom se había vuelto irrecusable. El artículo nos hace

¹⁴ Ver Ariadna Estévez, “El *zoomismo* y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva”, <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>

pensar en una divertida imagen de *zombies* que caminan, como sus abuelos en las películas de terror de serie B, maquinalmente y devoran en hordas caníbales cualquier cerebro que se cruce por su camino. Aunque los *zombies* han tenido tanta fortuna en la cultura de masas como en la academia, podemos ver en esa imagen a una anti-imagen más del mundo contemporáneo. Ésta, la de los nuevos bárbaros atrapados entre-la-vida-la-muerte, sería el exacto anverso de la suposición de la transparencia tecnológica. En sus novelas, pero principalmente en *La mano izquierda de la oscuridad* Ursula K. Le Guin se muestra como una digna hija habermansiana de la Ilustración inconclusa: su mitología literaria nos habla del Ecumen, una federación galáctica de planetas que se unen y cooperan por la suma de voluntades y acuerdos, jamás por la violencia o la coerción. En esa sociedad ya no de naciones sino de planetas, los miembros se comunican *en tiempo real* por medio de los *ansibles*: un dispositivo que sintetiza las cualidades de la máquina de escribir y la radio. Los *ansibles* son capaces de transmitir un mensaje a toda la galaxia que no requiere del traslado en tiempo y espacio puesto que es *simultáneo*. Así, el mensaje del *ansible* puede ser interceptado en el acto por planetas a ocho o a veinte años luz de distancia, sin importar tiempo y ubicación; es el sueño de la ubicuidad de las telecomunicaciones. Un mensaje que, tan pronto como es escrito, puede ser leído y contestado en *tiempo real*.

Claramente los *ansibles* no conocen el *glitch*.

Pero las plataformas se han diversificado y, en algún sentido, nuestra relación con los *otros* no se ha transformado sustancialmente en los últimos veinte años.

Lo que la pandemia ha introducido como una novedad es la reducción al mínimo del contacto físico, lo que conlleva consecuencias no sólo económicas sino morales, sociales, eróticas, psicológicas, etc. El Otro en la pantalla

es, por sí mismo, un tema que valdrá la pena revisar con atención en otro lado.

Desde mi perspectiva, más que un proceso de *zoo-mificación* de la sociedad vivimos un *devenir anti-imagen del mundo* que nos arroja los detritos, los residuos indeseables y el *lumpen* de la sociedad postcibernética del dato. Más que con las empresas privadas que proveen de plataformas educativas y *gadgets* especializados, nos enfrentamos a los accidentes inesperados pero consustanciales de la tecnología. Una cara y su reverso. En realidad el proceso de privatización de la educación no comienza con Zoom, desde luego; comienza con el Plan Bolonia y la transición al enfoque de competencias y habilidades, que empobrece al sujeto aún más de lo que la compresión .zip empobrece a la imagen, y es tanto más grave por cuanto se trata de un *esquematismo global* de la educación, como he sostenido en otros lugares.¹⁵ Si frente a ello considero que sólo una *radicalización de la democracia* nos puede ayudar, ¿qué hacemos ante nuestra condición posthumana en medio de la ansiedad pandémica, las esperanzas de que las campañas de vacunación sirvan de algo y el deseo, para nada pueril, de retomar nuestra vida ordinaria? Un deseo ortopédico de normalidad se va estableciendo en medio de una serie de mutaciones en nuestra subjetividad. No hay respuestas fáciles, y en este ensayo experimental me he concentrado exclusivamente en las mutaciones de la subjetividad docente, por serme las más cercanas. Tal vez, como suele suceder en medio de eventos tan incalculables a corto plazo, deberíamos compilar testimonios estudiantiles que nos sirvan de material para una reflexión más madura

¹⁵ Ver Donovan Hernández, “Crítica de la razón pedagógica”, *Logos* 45 (2017): 5-12, y “Educación inclusiva y democracia radical: para una teoría crítica del acto educativo” en *II Encuentro Internacional sobre Educación inclusiva*, ed. Aldo Ocampo (Chile: CELEI, 2021).

y más *espaciada* en el tiempo. No se puede comprender el sentido de un acontecimiento en medio de él, sería como interrogar al huracán mientras pasa. Lo que me queda claro es que hoy, cuando el docente promedio es totalmente un ciborg posthumano, podemos preguntarnos: ¿sueña Zoom con estudiantes eléctricos? Las preguntas especulativas son importantes porque, como dice Ursula K. Le Guin, “para un pueblo agresivo sólo la tecnología cuenta.” (1976, 47)

Excursio III La fenomenología de la mirada

Lo que distingue a lo humano de lo animal, además del lenguaje, es la fenomenología de la mirada. Casi podríamos definir al ser humano como el animal que *devuelve la mirada*. En la hermosa epopeya de Yann Martel *The life of Pi* (2012) el protagonista, el hijo de un propietario del zoológico de Bengala que sobrevive al naufragio donde su familia y casi todos los animales fallecen sumergidos en el mar, hay un pasaje lírico de una extraordinaria belleza: luego de sobreponerse a miles de peripecias, Pi y el tigre Richard Parker, el único animal viviente tras el naufragio, entablan lo que no dudaríamos en llamar una verdadera amistad interespecie; esto es tanto más notable por cuanto se trata de un pequeño muchacho ante un formidable depredador. Sin embargo, tras superar una isla carnívora y cientos de días a la deriva, ya sin provisiones, su pequeño bote arroja a los escuálidos sobrevivientes a una playa sudamericana. Sin creerlo aún, Pi se alegra y siente compañerismo por Richard Parker quien, entre tanto, se dirige casi a rastras hasta el follaje de la selva. El tigre permanece de espaldas a Pi. El niño espera que, luego de esa fatídica jornada interminable que acabó por trastornar sus vidas, Richard Parker al menos se dé la vuelta para mirarlo y despedirse simbólicamente de él. Pi lo mira y lo espera con ansias.

Pero el tigre no voltea: Richard Parker no le *devuelve la mirada*. Ahí, en ese abismo que implica la *nulidad* de Pi para su compañero, en el hiato que en un solo gesto se reestablece de golpe entre ambas especies, se acaba la camaradería entre hombre y animal.

¿No seremos todos, hoy en día, un poco como *Richard Parker*?

Bibliografía

- Avanessian, Armen y Reis, Mauro (comps.). *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.
- Ballard, J. G. *Aparato de vuelo rasante*. Madrid: Minotauro, 1994.
- Benjamin, Walter. *La obra de arte en la época de sureproductibilidad técnica*. México: Itaca, 2009.
- Déotte, Jean-Louis. *Le Musée, l'origine de 'esthétique*. París: L'Harmattan, 1993.
- Ernst, Wolfgang. *Digital Memory and the Archive*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2013.
- Eshun, Kodwo. *Más brillante que el sol. Incursiones en la ficción sónica*. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.
- Gallo, Rubén. *Máquinas de vanguardia*. México: Sexto Piso, 2014.
- Haraway, Donna. *Como una hoja. Una conversación con Thyra Goodeve*. Madrid: Con Tinta Me Tienes, 2018.
- Hegel, G. W. F. *Introducción general y especial a las "Lecciones sobre la filosofía de la historia universal"*. Madrid: Alianza, 2013.
- Herder, J. G. *Obra completa*. México: Gredos, 2019.
- Hernández, Donovan. "Crítica de la razón pedagógica", *Logos* 45 (2017): 5-12

_____. “Infecto corona: tramas virales, historias y políticas”. En *Filosofía de lo imprevisible, reflexiones para la pandemia*, editado por Alberto Constante y Ramón Chaverry, 295-315. México: UNAM/Viceversa, 2020.

_____. “Wearable, e-cuerpo y nuevas subjetividades: ensayo sobre la onto-tecno-génesis del presente”. En *La silicolonización de la subjetividad. Reflexiones en la nube*, editado por Alberto Constante y Ramón Chaverry, 65-80. México: Ediciones Navarra, UNAM, 2020.

_____. “Educación inclusiva y democracia radical: para una teoría crítica del acto educativo”. En *II Encuentro Internacional sobre Educación inclusiva*, editado por Aldo Ocampo. Chile: CELEI, 2021.

Kittler, Friedrich. *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford: Stanford University Press, 1999.

Le Guin, Ursula K. *El mundo de Rocannon*. Madrid: Bruguera, 1976.

Meillassoux, Quentin. *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

Monreal, Jesús. *Máquinas para descomponer la mirada. Estudios sobre la historia de las artes electrónicas y digitales en México*. México: UAM, Juan Pablos Editor, 2020.

Steyerl, Hito. *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra, 2016.

Stiegler, Bernard. *Technics and Time, 1. The fault of Epimetheus*. Stanford: Stanford University Press, 1998.

Virilio, Paul. *El accidente original*. Buenos Aires. Amorrortu, 2009.

Wajcman, Gérard. *El ojo absoluto*. Buenos Aires: Manantial, 2011.

Zizek, Slavoj. *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI, 1999.

Recursos electrónicos

Estévez, Ariadna. “El *zoomismo* y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva”, <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277> (Consultado el 17-02-2021)

Wikipedia, “Glitch”, Wikipedia, <https://es.wikipedia.org/wiki/Glitch>. (Consultado el 17-02-2021)

Zapata, Canek. “La máquina distópica”, <https://lamaquina-distopica.xyz/> (Consultado el 17-02-2021)

Muchachos, ¿están ahí? Reflexiones sobre la experiencia docente y académica de la filosofía en tiempos de Covid.

Carolina Terán Hinojosa

1

Hace 11 meses comenzó la contingencia sanitaria y el cese de todas las actividades que nos permitían el encuentro en el espacio público. La Facultad de Filosofía y Letras vivía entonces un paro de más de 5 meses, por lo que el encierro obligado no significó la alteración dramática de nuestra rutina universitaria. De hecho, la reanudación de clases a distancia, un par de meses después fue bien recibida por los alumnos. En el caso de los estudiantes de primeros semestres que acompañó en las materias de Historia de la filosofía I y Textos filosóficos I, el regreso a actividades por Zoom hizo posible el reencuentro virtual de una generación que poco o nada se conocía. Una generación que ha sido trastocada en términos todavía imprevisibles, ya que en su joven historia de vida universitaria no ha experimentado la coexistencia física ni el habitar los edificios y espacios de Ciudad Universitaria, que también hacen comunidad, son parte de nuestra identidad y proceso formativo. No es trivial, por ejemplo, que quienes quieran, puedan hacer uso de las instalaciones deportivas, o que puedan estudiar otros idiomas, o que asistan a los espacios culturales. Para quienes ingresaron a la UNAM, los primeros días del primer semestre resultaban ser una exploración intensa de todo lo

que se puede hacer en el campus. El mero hecho de conocer las rutas del pumabus, o pedir prestada una bicicleta para ir de un lugar a otro, representaba ya una forma de experimentar en carne propia estos lazos comunitarios de la vida universitaria. Al final, son estas cosas las que hacen que muchos terminen por relacionarse tan estrechamente con esta institución. La pandemia ha postergado esta experiencia, de hecho, la ha suprimido: las generaciones 2020-1 y 2021-1 simplemente no han sabido lo que esta exploración significa; no han podido generar vínculos con los espacios, los transportes, o incluso las comidas. Su vida universitaria ha sido, en un sentido, una mera extensión de sus actividades recreativas frente a la computadora.

Esto, sin embargo, podría producir un efecto positivo en el futuro, como quien después de un largo ayuno prueba un bocado nuevamente, y lo aprecia mucho más que quienes han estado siempre saciados. Quizá después veamos una suerte de florecimiento, donde esta larguísima cuarentena produzca un fuerte anhelo por aprovecharlo todo y quererlo todo. Será un momento magnífico para enseñar a los otros todas las posibilidades disponibles, más allá que sólo mediante unos cuantos panfletos obsoletos. En un sentido, cuando se regularicen las clases, no sólo habrá una generación de nuevo ingreso, sino 3 o 4.

2

Cuando comenzamos las clases yo, desde hacía dos años, tenía alguna experiencia trabajando con *Classroom* y no me resultó difícil adaptarme a la elaboración de material didáctico, como presentaciones gráficas, guías de lectura, cuestionarios de autoevaluación por *Google Forms*, foros de discusión, entre otros. Tampoco era un problema la reunión de bibliografía porque los alumnos mismos con-

siguieron en redes sociales el material digitalizado de los textos clásicos que discutíamos en clase. A pesar de que el tránsito al entorno virtual no fue el problema, sí resentí una gran carga de trabajo. En mi ánimo por acompañar a los alumnos en su educación de la manera más personalizada posible y procurar que no abandonaran el curso, creo que dejé de motivar su esfuerzo e iniciativa personales. La evaluación era flexible, la asistencia a las sesiones sincrónicas opcional y grababa los videos de todas las sesiones para compartirlos en *Classroom*. Todo esto no evitó que aproximadamente un 30% de los inscritos abandonara el curso a mitad de semestre. La asistencia no fue lo único que percibí como un cambio radical. También las intervenciones en las discusiones disminuyeron bastante, y la dinámica en clase comenzó a caracterizarse por las cámaras apagadas, el silencio de los alumnos en línea y apenas alguna reacción de los estudiantes en el chat silente de *Zoom*. Este silencio y los escasos comentarios son dos elementos que han dificultado muchísimo mi desempeño docente. De hecho, la dinámica sincrónica bajo esas condiciones es uno de los obstáculos más complicados que he tenido que superar porque tiendo a ser una profesora que monitorea muchísimo la gestualidad, de rostro y cuerpo. Empatizo, tal vez demasiado, con las emociones del grupo y adapto mi discurso y estrategia expositiva según el ánimo que percibo: modulo mi voz, introduzco algún elemento humorístico, interpeleo aleatoriamente a los estudiantes para que participen, en suma, trato de construir un espacio de confianza para que el curso se desarrolle amablemente y el grupo se sienta motivado para tomar la palabra. Es claro que todos estos elementos se pierden en el espacio virtual, bajo las difíciles condiciones en las que todas y todos estamos experimentando la pandemia.

Casi al final del semestre 2020-2 pregunté a los estudiantes sobre sus vivencias en los primeros cuatro meses de educación a distancia. Me compartieron, entonces, que tenían demasiadas clases y muchísimo trabajo en todas ellas; que el entorno para el estudio no es adecuado y muchos de ellos tienen que trabajar incluso desde casa; que varios tenían pacientes Covid en casa o que ellos mismos se habían enfermado; y, desgraciadamente, también me llegaron a contar experiencias de depresión y de falta de motivación debida a padecimientos psicológicos. Entendí, entonces, que las clases sincrónicas semanalmente no podían ser el elemento central de mi curso.

Desde ese momento fue claro para mí que tenía que dejar de reproducir las dinámicas del salón de clase en el entorno digital y, principalmente, bajo las condiciones de la pandemia. No se trata de un periodo normal, y eso lo sabemos. No se trata de una pausa para que trabajemos tranquilamente desde casa sin pasar por el trajín de los trayectos y las muchedumbres. Tenemos que tomar en cuenta que en un tiempo de crisis las respuestas deben también ser críticas. En este sentido, creo que este periodo de educación en los entornos digitales nos invita a reflexionar también en los modos de ejercer la enseñanza de la filosofía, ámbito donde es frecuente encontrar un esquema unidireccional y jerárquico en el que el docente se apropia de la palabra y “da” la clase. Este estilo, que recuerda más al sermón del sacerdote, debe ser criticado y replanteado desde estas experiencias. El alumno debería encontrar en el aula un espacio de interacción y comunicación con los otros, de intercambio de ideas y de especulación conjunta. Uno de los retos más urgentes del trabajo docente consiste en la creación de estos espacios, pero adaptar esto en un entorno virtual ha sido muy difícil en la mayoría de los casos.

Esto se ha podido constatar aún más en esta cuarentena. Los alumnos, a su vez, parecen renuentes no solo a participar sino también a convivir entre ellos y construir el conocimiento en comunidad. El rechazo al trabajo colaborativo me resultó absolutamente claro cuando, al final del semestre 2021-1, propuse algunos trabajos en equipo. Usé las salas de *Zoom* que permiten reunir grupos pequeños y noté, inmediatamente, una gran renuencia a participar activamente en el diálogo. Sin duda, esto puede deberse a las difíciles circunstancias que enfrentamos como sociedad: el aislamiento social, el creciente número de enfermos y víctimas mortales de Covid 19, el peligro inminente de contagio, la crisis económica debida a la contingencia sanitaria, la violencia intrafamiliar que se ha disparado durante la cuarentena. Si bien es cierto que todas estas circunstancias han pesado en el desarrollo de nuestras dinámicas a distancia, es verdad también que los escenarios que estamos observando en nuestras aulas de *Zoom* replican dinámicas que hemos visto en los salones de clase, en “modo presencial”. Me refiero a la expectativa de que el maestro sea el que “ilumina” o “ilustra” a sus alumnos, como si la enseñanza de la filosofía se tratara de la impartición de una doctrina.¹ Me refiero también a la falta de herramientas pedagógicas para motivar a las y los estudiantes a tomar la palabra sin miedo, a acercarse con curiosidad al legado filosófico vertido en los textos, pero también a atreverse a interpelar por

¹ Me parece que no hay cosa más lejana al ideal de la transformación filosófica, que la idea de que enseñar filosofía es adoctrinar. No es una anécdota trivial, ni un mero efecto narrativo del mito de Sócrates la conocida tesis de que es sabio porque no sabe (*Apología* 211-e). Por el contrario, el espíritu de la dialéctica socrática y del legado de su alumno, Platón, indica las limitaciones de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje bajo el modelo inerte de la transmisión de datos, de una fuente a un receptáculo inerte. Cf. la célebre crítica a la escritura de Platón en el *Fedro*, 275d-e.

sí mismos esos textos, a los docentes y a sus compañeros. Interpelarnos desde sus experiencias y sus contextos de vida, desde sus propias incógnitas y circunstancias; en fin, desde la novedosa perspectiva que tiene un nativo digital² para observar, aparentemente en la lejanía, textos e ideas gestadas miles de años atrás.

En cierto modo, hacer filosofía consiste en deambular entre dos posturas. En efecto, es evidente que se debe recibir y comprender lo vertido en los textos, ser fiel a lo dicho por los otros y tratar de capturarlo como fue pensado originalmente, incluso aunque esto sea imposible. Aprender a leer implica entonces un aprender a escuchar, y esto sin duda es una de las tareas más difíciles e importantes de quien hace filosofía. Por otro lado, se debe también cuestionar el pensamiento del otro, someterlo a la duda y al contraejemplo, o incluso al absurdo. Interpelar a los otros, demandarles respuestas, es la otra tarea fundamental para quienes se inmiscuyen en la filosofía, y en general en la ciencia. Por ello, las y los estudiantes deben desenvolverse en este doble ejercicio, lo cual toma tiempo y dificultad; incluso algunos más experimentados fallan en esto y hacen de los pensadores del pasado efigies incuestionables. Nada más triste que la estéril contemplación del sacerdote-filósofo que sólo rinde culto a su infalible ídolo, olvidando la propia humanidad de los otros.

Esto quizá ocurre también por la manera particular en cómo hemos heredado la historia de la filosofía. Dada su extraordinaria complejidad, prácticamente inabarcable, muchos autores han optado por narrar sus historias como

²El término es acuñado por Marc Prensky para designar un “nuevo tipo de estudiante”: aquel que ha crecido y que se ha formado por inmersión en los distintos medios y herramientas de la tecnología digital: ordenadores, teléfonos celulares, tabletas, videojuegos, redes sociales de todo tipo, etc.

una historia de caudillos solitarios, tal como se ha narrado la historia de Julio César o de Napoleón.

Gracias a este estilo historiográfico, se ha mitificado la figura del filósofo solitario, así como la del caudillo. Y así como no se ha contado de la probable epilepsia de Julio César, tampoco se han narrado las incontables relaciones epistolares entre los pensadores antiguos. Se ha mostrado al filósofo como un individuo solitario que sólo con su mente es capaz de inferir el sistema del mundo. Y quizá esta idea, muchas veces perniciosa, ha incentivado a muchas personas a una soledad también nociva.

No obstante, es cierto que mucho del trabajo filosófico es personal, pero esto no debería implicar que sea solitario o en completa incomunicación. Más bien, el trabajo filosófico se ha hecho, y debe hacerse, cada vez más colaborativo; no sólo en la forma del compendio, sino también en la forma de la interdisciplina. Algunos de los resultados más fructíferos se han dado gracias a esta interacción con otros especialistas que han incursionado en áreas diferentes. Al respecto, esta cuarentena ha provocado, curiosamente, dos efectos antagónicos: por un lado, nos ha mostrado el alcance de la tecnología, acortando las distancias y haciendo posible, por ejemplo, seminarios virtuales con asistentes de muchos otros lugares del mundo. Nos ha permitido asistir a ponencias magistrales de grandes pensadores sin tener que gastar en transporte o alojamiento. La pandemia ha mostrado que la tecnología es capaz ahora de acortar las distancias de un modo significativo; nos ha obligado a utilizar lo que, por miedo, desconocimiento o pereza, estaba ahí disponible sin mayor uso.

Por otro lado, la pandemia ha demostrado también los peligros en esa hiperconectividad. El documento, ya sea un texto o un video, queda grabado en un disco duro o colgado en la nube, y esto produce la idea de lo siempre

disponible, de lo que no es caduco y puede siempre consultarse, aunque no se haya consultado ni una vez. Esto ya ocurría antes, cuando los estudiantes tomaban fotos de los pizarrones antes de crear apuntes. Quizá de manera subconsciente, quienes hacían esto pensaban que la memoria del celular es una extensión de su propia memoria, pero esto aún no ocurre, aún no estamos en ese escenario de ciencia ficción donde se puede aprender mediante descargas de datos, todavía la mano y el ojo son imprescindibles. En aquel entonces, las fotos parecían inocuas, pero ahora con la virtualidad pandémica se ha visibilizado aún más esta idea subconsciente, y los estudiantes, privados de la clase presencial, están sufriendo también esa falta de hábito: tomar apuntes.

3

Así, es innegable que si queremos remontar las dificultades que se han manifestado agudamente durante el “zoomestre”³ debemos reconocer que, además de las vicisitudes coyunturales ligadas a la pandemia de Covid 19, la docencia en filosofía se enfrenta a una reconsideración de sus propósitos y métodos. Esta reconsideración necesita reconocer la carencia de herramientas metodológicas adecuadas para motivar a jóvenes estudiantes de filosofía que, mientras habitan las redes sociales, escuchan lejana

³ Como era de esperarse, los neologismos del primer semestre por zoom debido a la pandemia fueron acuñados por estudiantes de primer ingreso, ávidos de identificarse y diferenciarse como la primera generación que entra toda bajo la modalidad a distancia, no por elección sino por la imposibilidad de encontrarse en los espacios físicos del campus universitario, sus edificios, sus aulas, sus jardines, todos esos lugares donde se crea comunidad e identidad universitaria.

la voz de la maestra preguntando a la pantalla oscura “Muchachos, ¿están ahí?”

Escuchar las experiencias de las alumnas y los alumnos es necesario para entender que están ahí, sólo que no pueden estar como nos hemos acostumbrado. Si pensamos en una de las pedagogías filosóficas hegemónicas en la historia de la filosofía, como lo es la platónica,⁴ resulta absolutamente natural aferrarnos a que la reflexión filosófica se lleve a cabo en la interacción con nuestros estudiantes, mirándonos cara a cara en ese diálogo vívido que atraviesa también nuestros cuerpos: en nuestros gestos y reacciones faciales; en el calor del aula que a veces se genera en una tensa discusión o simplemente porque el sol ilumina las aulas que se orientan a las islas de Ciudad Universitaria; en el sonido del bullicio del grupo que reacciona críticamente a algún planteamiento exótico de nuestros compañeros; en las risas y también en el llanto que puede desencadenarse cuando la filosofía interpela nuestras experiencias más personales y no solamente nuestro entendimiento de un argumento, una doctrina y sus posibles problemas y objeciones.

No obstante, cierta narrativa dualista que se vincula con la imagen platónica del cuerpo, entendido como cárcel del alma,⁵ ha influido en nuestro olvido de que los procesos cognitivos en filosofía también involucran el cuerpo. De

⁴ Tres *Diálogos* que me parecen enfáticos respecto a la presencia del cuerpo en nuestra reflexión filosófica son *Banquete* y *Fedro* donde se plantea una suerte de una erótica filosófica que ciertamente no consiste en un contacto corporal y sexual de los que dialogan, pero que supone la presencia del cuerpo y los afectos suscitados por éste. Y el tercer locus que podríamos tener en mente es el *Alcibíades I*, donde se plantea que el autoconocimiento sucede en el diálogo vivo con otro, a través del cual, transita y regresa la búsqueda de Uno mismo. Me gustaría enfatizar que la metáfora usada para indicar la necesaria presencia del Otro es corporal: necesitamos ver nuestro reflejo en las pupilas del Otro.

⁵ Cfr., Platón, *Fedón*, 114c

hecho, podríamos decir que no siempre tenemos presente el aspecto corporal en la clase presencial, pues en ella aislamos los cuerpos en el aula y los unificamos al estar todos habitando el mismo espacio bajo normas de conducta, códigos de vestimenta y protocolos de aprendizaje y enseñanza. Al tratarse de “un grupo” de estudiantes, que proceden según indica la solemne etiqueta de la cátedra filosófica, las sutilezas de la comunicación y el intercambio filosófico que se dan a través de la presencia del cuerpo llegan a ser imperceptibles o, desde mi punto de vista, son omitidas por la mirada del docente. En muchas ocasiones, éste se afana por no interactuar con las terrenales circunstancias de un aula diversa y contingente. Paradójicamente, las circunstancias de la pandemia han traído consigo el inexorable reconocimiento de que los cuerpos importan en el proceso formativo de la filosofía. Es una paradoja porque, a pesar de la lejanía, la ausencia de los cuerpos, la inexistencia de un cohabitar el mismo espacio, los cuerpos se hacen presentes en ese aprender desde casa. Esta corporalidad se muestra en este habitar lo cotidiano mientras se estudia la cosmología de los primeros filósofos, los problemas metaéticos más importantes, el lenguaje simbólico para abstraer las estructuras válidas de argumentación, etc. Aprender y enseñar desde casa, por un lado, nos acerca a nuestros estudiantes tanto como nunca habíamos imaginado, a sus espacios y a sus modos radicalmente distintos de aprender; y por otro, nos enfrenta también como jamás a replantearnos los aspectos más básicos de nuestro quehacer.

En cuanto a la cercanía que, desde mi punto de vista, hemos tenido que establecer con ellas y ellos, nos hemos percatado de las grandes desigualdades económicas y sociales. Primero, porque la brecha digital es un hecho: muchas alumnas me han hecho saber que no cuentan con los implementos tecnológicos, principalmente con la ban-

da ancha que les permitiría conectarse durante dos horas a una sesión sincrónica por *Zoom*, *meet* o cualquiera de las plataformas habilitadas por la CUAED. Algunos otros me han indicado que el trabajo es un obstáculo para proseguir sus estudios durante la pandemia, en circunstancias de precariedad económica pues los familiares que los apoyaban perdieron su trabajo o enfermaron de Covid 19. Asimismo, las personas que estudian desde casa sufren de diversas dificultades que, en circunstancias normales, pueden sobrellevarse en los espacios públicos que brinda la universidad: no cuentan con un espacio propio para estudiar, ni habilitado adecuadamente para concentrarse y llevar a cabo las tareas propias de un estudiante universitario. Además, algunas alumnas y alumnos deben cuidar a sus hijos o a sus familiares mayores, mientras toman las clases. Por ello, casi siempre no pueden interactuar o simplemente, pierden el hilo de la clase. Son múltiples los factores que dificultan el desarrollo de una clase por *Zoom* que emula las dinámicas del aula en modo presencial; pero a diferencia de ésta, las clases en línea no permiten que los estudiantes se separen de su propio contexto para ejercer el propio rol de estudiante. Por decirlo de otro modo, el estudiante no termina de constituirse a falta del espacio universitario, no puede dejar de ser lo que es en casa para representar plenamente su rol.

4

Bajo estas condiciones y dificultades nos hemos visto en la necesidad de conocer más de cerca a nuestras y nuestros estudiantes. Y en esta otra cercanía, hemos podido entender que, en muchos casos, ellos poseen otros elementos y habilidades para lidiar con la educación superior. En efecto, se trata de jóvenes que han crecido en un mundo de me-

dios de comunicación masiva, aplicaciones, redes sociales, y un universo de información al alcance de un par de ágiles movimientos de pulgar.⁶ Bajo estas condiciones, es de esperar que sean otros los recursos a implementar para llevar a cabo nuestra labor docente, a la par que fortalecemos nuestra consideración de la función crítica y dialéctica de enseñar filosofía.

Es preciso usar las redes sociales y los implementos tecnológicos de la era digital a nuestro favor, tanto para explorar las capacidades que las nuevas generaciones criadas en ese ámbito poseen como para resarcir las desventajas que muchas personas sufren debido a la brecha digital. En este sentido, es preciso meditar sobre la posibilidad de implementar nuestros cursos bajo el modelo de los MOOC (*Massive Open Online Courses*); así como evaluar los alcances y límites al momento de generar espacios de difusión y seguimiento de contenidos académicos en redes sociales como *Youtube*, *Facebook* o incluso en *Tik Tok*. Evidentemente, esto representa un gran reto desde el panorama de que la filosofía en la academia es una tarea realizada desde el privilegio. No olvidemos el significado griego de *scholé*, el ocio o el tiempo libre que ya Aristóteles señalaba como un requisito indispensable para el desarrollo de la ciencia.⁷ Adoptar el enfoque de la masificación es comprometerse con disminuir cada vez más las desigualdades en el acceso y aprovechamiento de los recursos académicos. Aunque

⁶ Con gran clarividencia, Michel Serres denominó al nuevo tipo de escolar “Pulgarcito”, por habitar un “espacio topológico de vecindades”, no definido desde la métrica que nos separa al exterior de la virtualidad, donde gracias a unos cuantos movimientos de pulgar tienen a su alcance el mundo entero. Vid. M. Serres, *Pulgarcita, El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*, Ed., Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2013, p. 21.

⁷ Aristóteles, *Metafísica*, 981b

parece que por un lado esto es posible gracias al avance tecnológico, que nos permite tener acceso casi ilimitado a los documentos, la cuarentena ha demostrado también que sólo unos cuantos disponen de las condiciones plenas y suficientes implementos técnicos. Por ello, resulta indispensable replantear de manera creativa cómo compaginar las tareas tradicionales del pensamiento filosófico con las nuevas plataformas de creación de contenido. Cabe decir, por ejemplo, que, frente a la pléyade de aplicaciones y dispositivos, la exposición oral simple de la clase presencial parece ya sobrepasada u obsoleta. Ponerse frente a la cámara y hablar dos horas, sin interactuar con las y los estudiantes, manifiesta únicamente nuestra *hybris* narcisista por dominar el discurso y permanecer en los límites cerrados y adoctrinantes de nuestras preconcepciones y prejuicios.

Y, sin embargo, una parte de la lectura filosófica no es reductible o sustituible; el texto sigue siendo el punto de partida de la reflexión, y su lectura por sí misma implica retos que ninguna infografía puede superar. Como se ha mencionado, el saber leer y el saber escuchar son ejercicios fundamentales en el quehacer filosófico, y quienes emprenden esta tarea deben, con mucho esfuerzo, lidiar muchas veces con lo ininteligible o con lo oscuro. El docente, para acercarse al estudiante, quizá tendrá que echar mano de las nuevas plataformas, pero tendrá que advertirle que este proceso no será sencillo, y que ningún video de *Youtube* sustituirá su propia lectura, su propia crítica. Y al mismo tiempo, ayudarlo a construir su propio pensamiento crítico que le permita distinguir los datos de las *fake news*. La ideologización y el adoctrinamiento en redes sociales también es un hecho que debe ser combatido en todo momento por la capacidad de análisis crítico de la formación filosófica.

En síntesis, tomemos este tiempo de caos y acelerados cambios coyunturales para entender a profundidad nuestra labor docente y la función social de la filosofía. Es importante no dejar que nuestra clase se disipe en la bruma de los opacos espacios digitales, entre la multiplicidad de efectos visuales y estímulos sensibles que acompañan el entorno educativo de la virtualidad. Hagamos que nuestros cursos signifiquen algo para estos jóvenes que en el drama de la pandemia intentan acceder a la educación superior y, específicamente, a la formación profesional de la filosofía. Nosotras, a su vez, remontemos las dificultades y aceptemos positivamente los retos de adaptarnos a nuevas herramientas y metodologías para desempeñar nuestra profesión en esta coyuntura social, que probablemente no sea la única que habremos de vivir en el futuro.

Bibliografía

- Prensky, Marc. «Digital Natives, Digital Immigrants Part 1». *On the Horizon* 9, n.º 5 (septiembre de 2001): 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Serres, Michel, *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Platón. *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras*. Editado por Emilio Lledó Iñigo. Traducido por J. Calonge Ruiz y Carlos García Gual. Biblioteca clásica Gredos 37. Madrid: Gredos, 1981.
- Platón. *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Traducido por Carlos García Gual, Marcos Martínez Hernández, y Emilio Lledó. Biblioteca clásica Gredos 93. Madrid: Gredos, 1986.

Platón. *Diálogos VII: Dudosos, Apócrifos, Cartas*. Editado por Carlos García Gual. Traducido por Juan Zaragoza, Pilar Gómez Cardó, y Jaime Curbera. Biblioteca clásica Gredos 162. Madrid: Gredos, 1992.

La educación y los objetos técnicos

Una reflexión a partir de Gilbert Simondon

Ana Ma. Valle y Marco A. Jiménez

*Tengo en los pies cuatro alas de alción,
dos en cada tobillo, azules y verdes,
que saben trazar vuelos sinuosos
sobre el mar salobre.*

G. D'Annunzio, Undulna

Presentación

“Tu vuelo ¿es una liberación o un rapto? ¿Gozas de tu bondad o de tu fuerza?”¹ con estas interrogantes Bachelard inicia su libro sobre *El aire y los sueños*. Todo salto o impulso, todo vuelo tiene implicaciones racionales o lógicas, incluso en los sueños la razón actúa.

Sin duda en los tiempos que corren en medio de una pandemia en donde los recursos tecnológicos y técnicos se han desplegado como nunca, se puede afirmar que los objetos técnicos han aparecido en nuestra vida como una liberación y al mismo tiempo como un rapto, como una bondadosa posibilidad de estar con el otro y también como la irrupción de una fuerza extraña que se nos impone. Los objetos técnicos son realizaciones humanas y simultáneamente los humanos somos creaciones de esos mismos objetos técnicos. De hecho, la alusión a la metáfora del vuelo, en realidad para los humanos éste sólo ha sido posible por la vía técnica incluso en los sueños mismos.

¹Bachelard, Gaston, *El aire y los sueños*, México, FCE, 1993, 31

Ya Adorno y Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Heidegger, Deleuze, Baudrillard y muchos otros habían puesto de relieve la importancia de pensar la técnica. Salvo contadas excepciones, en general dicho asunto ha sido expresado como tecnofobia o como tecnofilia, no es el caso de Simondon quien como algunos otros autores que invitan a pensar el arte desde el arte, o la vida desde la propia vida, él nos conmina a reflexionar los objetos técnicos desde su misma condición, que no es otra que la relación con nuestra propia existencia. Por supuesto de que no se trata de pensar al sujeto desde el objeto técnico, sino el devenir existente en la conexión, en el entrelazamiento que informa, es decir que da forma a individuaciones dinámicas e indeterminadas. Se trata de reflexionar por analogía entre las prácticas educativas y los objetos técnicos, más allá de reconocer procesos de subjetivación, alienación o del carácter instrumental atribuido a la técnica.

El texto que a continuación se presenta pretende reflexionar acerca de la relación entre educación y objetos técnicos, a partir de Simondon. Está dividido en tres apartados, en el primero se presentan algunos conceptos sustanciales del pensamiento de Simondon, en el segundo se aborda la educación, no en sentido evolutivo, sino como impulsos o saltos, y finalmente se exponen algunos elementos constitutivos de los objetos técnicos.

Simondon, algunos conceptos

¿Qué significan la información y la individuación para Simondon? La información no es la relación entre un transmisor y un receptor sino es la operación misma de la adquisición de forma, de ninguna manera se trata de un principio o fundamento entre forma y materia, tal como Simondon mismo lo ejemplifica con el moldeado de un ladrillo en su

libro sobre *La Individuación*, se trata de la operación que podríamos denominar como el “devenir ladrillo” éste es un proceso de individuación, ni refiere a la aplicación de una determinada forma a una materia y tampoco corresponde a la materia que da forma, como sería en el caso del hilemorfismo (relación entre materia y forma) sino más bien la operación misma de adquisición de forma. La individuación denominada ladrillo, es una modulación.

Tal individuación es una *modulación*, en la cual “es en tanto *fuerzas* que materia y forma son puestas en presencia”. La arcilla no es informada desde el exterior por el molde: es un potencial de deformaciones, ella contiene desde el interior una propiedad positiva que le permite ser deformada, de suerte que el molde actúa como límite impuesto a esas deformaciones. Siguiendo este esquema, se dirá que es la tierra misma la que “toma forma según el molde”. La materia nunca es materia desnuda, así como la forma no es pura, sino que es en tanto forma materializada (molde) que esta última puede actuar sobre una materia preparada y capaz de conducir poco a poco, molécula por molécula la energía del obrero. Es porque la arcilla posee propiedades coloidales que la vuelven capaz de conducir una energía deformante al tiempo que mantiene la coherencia de sus cadenas moleculares, es porque en un sentido ella ya está “en forma” en el bañado, que puede finalmente ser transformada en ladrillo. Así descrita la individuación de un ladrillo de arcilla aparece como un sistema energético en evolución, muy lejos de esa relación de dos términos ajenos uno al otro al que se aferra el hilemorfismo.²

Por eso como plantean con relación a la *tecnicidad* Pablo Rodríguez y Juan Manuel Heredia en el prólogo del libro *Simondon. Una filosofía de lo transindividual* de Muriel Combes:

[...] Simondon “distingue entre, por un lado, una normatividad contenida en los *objetos técnicos*, independiente de la nor-

² Combes, Muriel. *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*, Buenos Aires, Cactus, 2017, p.31.

matividad social y que incluso puede convertirse en la fuente de las nuevas formas en una 'comunidad cerrada' (...), y por otro, una normatividad de la organización reticular *del mundo técnico* como condicionando *el obrar humano*". Así, la normatividad técnica no estaría en los objetos técnicos, y tampoco sería expresión de una omnicompreensiva razón instrumental o de un nuevo demiurgo tecno-genético, sino que anidaría en la *tecnicidad*, esto es, en "el carácter reticular" y la tendencia a la organización en redes. Y ello tiene una significación a la vez tecnológica y ética. ¿Por qué? Porque el "esquema de la red" permite ver que la técnica no puede pensarse como mero "medio para", sino que constituye un mundo reticular que nos envuelve, y, por otro lado, porque abre "una posibilidad de salir del modo hilemórfico del pensamiento y el obrar", dando lugar a una teoría ética del acto y de las acciones en red en contraposición al paradigma del trabajo.³

Existe una condición de tecnicidad que se podría entender como el ser de la técnica que rebasa la simple condición de utilidad mercantil o funcional de los objetos técnicos con los que nos relacionamos. Hoy más que nunca la técnica, en sus múltiples sentidos y representaciones, convive en todas nuestras actividades y nos acompaña en nuestros pensamientos desde lo más ínfimo, íntimo, privado y particular hasta lo más amplio, público y universal. La relación entre la educación y la técnica siempre ha sido estrecha, de hecho, la primera sin la segunda sería imposible y la segunda sin condiciones pedagógicas carecería de sentido alguno. La activa presencia de los objetos técnicos y sus procedimientos ha alterado muy rápidamente la existencia humana y sin duda esos objetos y sus procedimientos son creaciones humanas, que un humanismo cómodo tiende a considerar como peligrosas y un antihumanismo fácil como catastróficamente inevitables. En el otro extremo

³ Rodríguez, Pablo y Heredia, Juan Manuel. "Prólogo" en Muriel Combes, *Simondon. Op.cit.*, p.13.

de la misma moneda y con igual alienación, hay quienes miran la técnica como objetos sagrados, casi mágicos, de veneración mercantil, destinados a un prolífero consumo, que garantizan la salvación y el progreso constante de la humanidad. En ambos extremos la técnica es algo externo, para bien o para mal, se le considera de manera reduccionista como un instrumento del que simplemente nos valemos para transformar la naturaleza.

Como bien señala Pablo Rodríguez en su texto “Enciclopedismo, tecnología y educación: El nuevo estadio de la cultura según Gilbert Simondon”⁴ refiriendo a una simpática anécdota entre Jean-Paul Sartre y Cornelius Castoriadis, dice que Sartre dijo que Castoriadis siempre había tenido la razón en el momento equivocado, a lo que Castoriadis respondió que Sartre siempre había estado equivocado en el momento justo. A Simondon parece ajustarle bien dicha anécdota, como dice Rodríguez, hoy estaríamos ante el “momento justo” para Simondon, que, a diferencia de Lacan, decimos nosotros, quien afirmaba que tardaríamos 20 años en comprender sus escritos, a nuestro autor, a pesar de la complejidad de sus reflexiones, la época actual le ajusta por lo menos en dos sentidos: 1) le hace justicia al reconocer su creativa originalidad, así como las diversas dimensiones que obliga a pensar con sus obras; y 2) paralelamente, hoy más que nunca los tiempos que corren obligan a reflexionar sobre la técnica y la tecnología más allá de los lugares comunes que las condenan o aplauden, pero sobre todo desde una perspectiva vital.

No es casual el interés de Simondon por la pedagogía y la educación, en todo caso parece haber sido una de sus actividades más importantes, para él la ciencia, la

⁴ Rodríguez, Pablo. “Enciclopedismo, tecnología y educación: El nuevo estadio de la cultura según Gibert Simondon” Revista Q 10(20), 5-23. doi:10.18566/revistaq.v10n20.a01, 2016, 10

ingeniería, la filosofía no eran otra cosa que un camino para reconocer la tecnicidad humana como algo más que un simple instrumento para la producción de mercancías útiles. La educación y la pedagogía representaban para él un recurso extraordinario para modificar la cultura en este sentido. Curiosamente, así como algunos consideran a la técnica como un quehacer menor o de segundo orden supeditado a la ciencia, muchos otros conciben a la pedagogía como un saber técnico, una actividad menor en manos de ayos, esclavos o simples maestros destinados a la “formación” de individuos, ocupados con determinadas técnicas pedagógicas, de la transmisión de los nobles y altos conocimientos de la ciencia y la filosofía.

Con frecuencia se reduce a conceptos y teorías el contenido simbólico de la vida y de la imaginación. Se deja de lado la angustiante indeterminación a cambio de un cómodo humanismo o incluso de un antihumanismo igualmente gratificante. El carácter salvífico o domesticador de la educación ha sido uno de sus sellos, habrá de liberarnos o domesticarnos. Si no hay devenir en las imágenes, como articulación imprevista de imágenes en movimiento, no hay imaginación ni individuos que sean capaces de imaginar. Si se sigue mirando en la pantalla de la computadora, en las sesiones virtuales, en los objetos técnicos de esta época lo mismo que se aprendió o imaginó para otro tiempo, la relación con el mundo no será muy distinta como aquella en donde el espejo nos confirma lo que ya sabemos.

El papel de la técnica desde tiempos remotos ha sido considerado como instrumental, complementario, productivo, utilitario y práctico, siempre como un recurso menor o de segundo orden frente a la ciencia, la religión, el arte y la filosofía. Paradójicamente, en un extremo, se considera a la técnica como un recurso casi sagrado que garantiza la vida, en esta época como un justificante político y social

para gobernar, cuidar la salud y educar. La técnica como la aplicación de los avances científicos. Lo humano como un vegetal en invernadero o como un animal en una granja al cuidado de máquinas. En otro extremo, la técnica es concebida como un grave peligro que amenaza con destruir la propia vida. El saber sobre la técnica y la técnica misma se han convertido en el mayor riesgo para la humanidad. El hombre como aprendiz de brujo. Las máquinas destruyen lo humano.

Si acordamos que pensar significa pensar algo diferente, entonces para imaginar distinto habría que intentar ver los objetos técnicos no sólo como objetos de conocimiento o como aquello externo, en cuanto materia y forma, que es dado a la conciencia. Antes bien cabe conocer la forma en que se articulan los componentes de cierto objeto técnico de acuerdo con su propia operación mecánica. Cómo se informan, es decir, cómo se dan forma a sí mismos ciertos procesos y determinados elementos en un devenir constante. No se trata de mirar el papel del trabajo en la conformación de ciertas técnicas o el papel de la mano en la transformación del mono en hombre, sino todo lo contrario, cómo ciertas técnicas han hecho posible diferentes formas de trabajo, es decir, ¿cómo la mano aprendió de ciertas configuraciones técnicas no a aguardar procesos evolutivos sino a provocar saltos inesperados en la forma de individuación del hombre mismo?

Los profesores no podemos negar que nos enfrentamos a lo que Simondon llama “modo de existencia de los objetos técnicos”, no es que la educación se enfrente a la distancia o al uso de los aparatos técnicos, sino que la propia educación como información de una persona, como modelado de un individuo siguiendo el ejemplo de Simondon con respecto al ladrillo, es una operación de transducción. De hecho, la hipótesis que aquí sostenemos es que la

educación es una información, una operación de transducción e individuación con relación al modo de existencia de los objetos técnicos. De manera general ¿qué entendemos por educación? ¿qué caracteriza a los objetos técnicos? y ¿por qué la educación se relaciona con el modo de existencia de los objetos técnicos?

Quizás antes sería pertinente aclarar qué entiende Simondon por transducción para intentar revelar su importancia en relación con la educación.

Entendemos por transducción una operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio, fundando esta propagación sobre una estructuración del dominio operada aquí y allá: cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente, de modo que una modificación se extiende así progresivamente al mismo tiempo que dicha operación estructurante. Un cristal que, a partir de un germen muy pequeño, se agranda y se extiende según todas las direcciones en su aguamadre, proporciona la imagen más simple de la operación transductiva: cada capa molecular ya constituida sirve de base estructurante a la capa que se está formando; el resultado es una estructura reticular amplificante. La operación transductiva es una individuación en progreso [...]⁵

Sin duda, una actividad que se propaga permanentemente es la educación y muy probablemente los recursos pedagógicos (planes y programas de estudio) de los que nos valemos, representen un dominio que intenta estructurarse de muy diversas formas. Es seguro que las palabras de Simondon tienen profundas resonancias para algunos de nosotros en la obra de Piaget y quizás en la del propio Bourdieu. Evidentemente con Simondon no estamos frente

⁵ Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires, Cactus, 2009, p. 38.

a un uso de los términos de estructura y etapas bajo un esquema hilemórfico, evolutivo y determinante, sino más bien estamos frente a una concepción de los sistemas como metaestables, que avanzan en saltos y que son indeterminados. En un proceso en devenir constante que se mueve desde la potencia preindividual hasta una gran diversidad de individuaciones, que pueden ir de la condición física del ser, a una individuación de los seres vivientes a otra individuación psíquica de los seres, hasta una individuación transindividual y colectiva.

El salto de la educación

Como individuos que corríamos a gran velocidad hacia un precipicio, ahora saltamos al abismo sin caer, sin flotar, sin ascender, acudimos a un salto que nos transporta y nos modifica desde lo más íntimo, conocido e insignificante, hasta lo más público, extraño y relevante. La educación, la escuela y el aula junto con los individuos y objetos que habitan y viven la enseñanza y el aprendizaje están en ese salto o impulso. El salto no es una suspensión, antes bien, es discontinuidad que coloca la vida en su condición problemática. No sólo se trata de una sustitución del aula con butacas y pizarrón, por los espacios en Zoom o Google Meet, no sólo se trata del paso de la enseñanza cara a cara a la enseñanza por medio de pantallas, con cámara y micrófono, no es una permuta del pizarrón por el “compartir pantalla” o del cuerpo por la cuadrícula de pantallas, micrófonos tachados y cámaras inactivas.

Aceptamos que la educación en su sentido más amplio y profundo trata de un proceso constitutivo de nuestra especie humana, de la naturaleza humana, refiere a la vida de la sociedad y de la vida de la cultura, la educación es lo que conforma un modo de vida. Y si es cierto que la educa-

ción no se limita a la escuela ni a la actividad de docentes y estudiantes, sí podemos decir que estos (escuela, en nuestro caso la universidad, profesores y alumnos) son punta de *iceberg* que entraña lo educativo. En otras palabras, lo que ocurre en los espacios educativos de alguna manera irradian y son irradiados por el modo de vida que nos hace hacer y ser lo que somos y hacemos.

No sobra decir que la educación conlleva procesos de aprendizaje y de enseñanza, la educación es la tensión entre enseñanza y aprendizaje que articula su sentido, en otras palabras, la educación es un devenir pleno de energía que inquieta la relación entre enseñanza y aprendizaje y sólo a partir de esta situación problemática el aprendizaje y la enseñanza tienen sentido. El aprendizaje no sólo refiere al psiquismo interno y la enseñanza a lo colectivo externo, más bien, ambos procesos tejen la relación entre el psiquismo y lo colectivo. Incluso podemos decir que la educación, que implica enseñanza y aprendizaje, es un modo de individuación vital. Siguiendo a Simondon:

El psiquismo y lo colectivo son constituidos por individuaciones que llegan luego de la individuación vital. *El psiquismo es persecución de la individuación vital en un ser que, para resolver su propia problemática, está obligado a intervenir él mismo como elemento del problema a través de su acción, como sujeto. [...] los problemas vitales [que contiene el ser psíquico] no están encerrados sobre sí mismos [...] afectividad y percepción se integran en emoción y en ciencia que suponen un recurso a nuevas dimensiones.* Sin embargo, el ser psíquico no puede resolver su propia problemática en sí mismo; su carga de realidad preindividual, al mismo tiempo que se individúa como ser psíquico que sobrepasa los límites del viviente individual e incorpora lo viviente en un sistema entre el mundo y el sujeto, permite la participación bajo forma de condición de individuación de lo colectivo; la individuación bajo forma de colectivo hace del individuo un individuo de grupo, asociado al *grupo* a través de la realidad preindividual que lleva en sí

y que, reunida a la de los demás individuos, *se individua en unidad colectiva*. Las dos individuaciones, psíquica y colectiva, son recíprocas entre sí; permiten definir una categoría de lo transindividual que tiende a dar cuenta de la unidad sistemática entre la individuación interior (psíquica) y la individuación exterior (colectiva)⁶.

La individuación psíquica y colectiva lo que quieren es la individuación vital, no sólo pretenden vivir naturalmente, que no es poca cosa, o quedarse en condición preindividual⁷, tampoco, el psiquismo y lo colectivo, buscan resolver su reciprocidad resuelta en lo transindividual, más bien lo que buscan es la individuación. “Individuar es resolver un problema existencial”⁸. La individuación colectiva no es la superación de la individuación psíquica, más bien son energías, interna y externa, necesarias para individuarse. El psiquismo, que no se limita al aprendizaje, al no poder resolver por sí mismo sus problemas afectivos y de percepción los soluciona a través de la individuación colectiva, que no se limita sólo a la enseñanza. Aunque no debemos limitar el psiquismo al aprendizaje, ni reducir lo colectivo a la enseñanza, sí podemos decir que la educación, como proceso constitutivo de la naturaleza humana, es un modo en el que ocurre la individuación vital. Ahora como profesores a distancia, es evidente la fuerza del problema como proceso de individuación. Es decir, aún en el resguardo, en la lejanía de alumnos y colegas, no se detiene la transduc-

⁶Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires, Cactus, 2009, 32-33

⁷Lo preindividual puede entenderse como lo más natural y concreto que hay en lo humano, es esa condición de la vida que aún no es vida individual, es fuente de individuación, así como lo natural es germen de educación.

⁸Simondon, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007, 12

ción, no se calma la energía del cambio, del movimiento y de la expansión tan propias de toda energía vital, por ello el problema irresuelto del psiquismo, de lo interior, emerge con más fuerza motivando lo colectivo, lo exterior. Lo transindividual, como unidad sistemática de lo psíquico-interior y lo colectivo-exterior, protege y potencia la individuación en el salto de la educación, en el impulso de la vida.

La educación como un modo de individuación vital, no es un producto, no es un progreso continuo ni evolutivo, antes bien es un devenir, es decir, es movimiento y cambio de la existencia en el presente; en palabras de Simondon “no es *a priori* ni *a posteriori* sino *a praesenti*, pues es una comunicación informativa e interactiva entre lo que es más grande que el individuo y lo que es más pequeño que él”⁹. Por eso la educación a distancia o virtual, con sus dispositivos y plataformas tecnológicas, no es una cúspide de la evolución, ni tampoco resultado de un progreso continuo, más bien es una manifestación de la energía que permite transportar, modificar y expandir al propio individuo, es decir, transducir al individuo. Lo que experimentamos los profesores al incorporarnos a la técnica y la técnica incorporada en nosotros es la presencia de la afectividad y de la percepción. Lo que está en juego son los afectos y con ellos los deseos y los valores, así como la percepción y con ella la representación que hacemos del mundo a través de lo sensible e intelectual.

En otras palabras, no hay evolución ni continuidad, más bien se trata de un salto que ocurre en el devenir. Como el salto cuántico de la física, se trata de un salto súbito que compromete el nivel de energía vital, es súbito porque no vimos venir la pandemia que nos obligó, en el resguardo casi insoportable, al vínculo vital con diversos

⁹Simondon, Gilbert. *La individuación, Op. Cit.*, 35

espacios virtuales en forma de aplicaciones, como Amazon, Google Meet, Zoom o WebEx, donde la energía vital, paradójicamente, no se limita, sino que se modifica y se propaga, es decir, hay una transducción. La técnica, presente en internet, en los algoritmos, en lo virtual, en las plataformas tecnológicas y en las redes sociales, nos traduce, nos transporta, al mismo tiempo que nos modifica y nos propaga. El salto en el que estamos no suspende la vida, antes bien provoca que lo viviente se presente como ser problemático.

Decir que lo viviente es problemático es considerar el devenir como una dimensión de lo vivo: lo viviente es según el devenir, que opera una mediación. El viviente es agente y teatro de individuación; su devenir es una individuación permanente o más bien *una sucesión de accesos de individuación* que avanza de metaestabilidad en metaestabilidad [...]º.

Con lo anterior reconocemos tres cualidades del salto: 1) el carácter problemático del viviente, 2) el viviente como actor y teatro y, 3) el acceso de individuación que avanza como metaestabilidad. Respecto a las dos primeras podemos decir que quizás ahora con la inevitable incorporación a las redes sociales, a las aplicaciones y a las plataformas tecnológicas es mucho más claro que somos actores observados y agentes observadores, y al mismo tiempo somos el lugar para contemplar y el medio de contemplación, es decir, somos el teatro. Las clases en línea, donde somos teatro y actores de la educación, dejan claro que lo viviente es problemático. Y es problemático en su sentido más productivo y creativo, ya desde Heráclito se reconoce a *Pólemos*, la guerra, como el padre de todas las cosas y partir de él es posible la distinción entre dioses y

º Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires, Cactus, 2009, 33

hombres, entre libres y esclavos. Esto es, el salto de la educación refiere a la relación que hay entre origen y diferencia, así como entre movimiento y cambio de la existencia en el presente. Con la tercera cualidad el salto de la educación ocurre como una sucesión de accesos de individuación que avanza de metaestabilidad en metaestabilidad, por ejemplo, la pandemia es una acción perturbadora que hizo pasar de un estado de equilibrio débilmente estable, a un estado de equilibrio fuertemente estable; sin aulas, sin presencia de estudiantes y de profesores, en medio de la muerte y el sufrimiento lo que queda -como vivientes transportados, transformados, en expansión y propagación- es equilibrar el barco en medio de la tempestad, sin saber cuándo el equilibrio volverá a debilitarse y se requerirá otro estado de equilibrio fuertemente estable. La metaestabilidad es provocada por una acción perturbadora que fuerza a pasar de un estado de equilibrio débilmente estable a uno fuertemente estable.

La metaestabilidad sirve de punto de partida para dar el salto, donde la enfermedad es la posibilidad para superar la propia decadencia. Con la metaestabilidad no se trata de negar, eludir, evitar o desaparecer los problemas, todo lo contrario, lo que la metaestabilidad articula es lo problemático con el devenir. El salto sólo es posible en la perturbación que incita la fuerza de estabilidad. En suma, “la individuación que es la vida es concebida como descubrimiento, en una situación conflictiva”¹¹, así el salto de la educación pone a flor de piel nuestra condición de seres vivientes problemáticos con y a través de objetos técnicos.

¹¹Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires, Cactus, 2009, 34

Objetos técnicos

Aunque generalmente se concibe a los objetos técnicos como los extranjeros a los que se les puede despreciar, sobajar e incluso esclavizar, en realidad los objetos técnicos están coordinados, operan e inventan junto con los humanos. Así como el profesor de poco sirve, poco es, poco hace sin los estudiantes, o el director de orquesta en relación con los músicos, de igual modo el ser humano poco es y hace sin los objetos técnicos. “La presencia del hombre en las máquinas es una invención perpetuada [y mutua]. Lo que reside en las máquinas es la realidad humana, el gesto humano fijado y cristalizado en estructuras que funcionan”¹². Con esto notemos que no se trata de la presencia de las máquinas en la vida del hombre, sino de la presencia del hombre en las máquinas porque en ellas se resguarda la realidad humana, en otras palabras, la vida del hombre es posible por la articulación habida entre máquina y ser humano. Así, conocer una máquina es conocer la vida humana, su pensamiento, su modo de vida, sus fracasos y sus triunfos. Por eso el objeto técnico no sólo es un utensilio o herramienta que nos ayuda a resolver problemas, más bien el objeto técnico es constitutivo de toda creación vital tanto como del propio funcionamiento de la vida. Los objetos técnicos mueven y operan la vida como máquina viviente. En este sentido la educación, como información de modos de vida, es sustantivamente técnica o maquinales en tanto activa la creación y producción, así como la destrucción y derroche de la existencia.

Arriba sostuvimos que el carácter problemático del viviente es lo que permite crear y producir vida, y esta propiedad de lo viviente es combustible y motor de los objetos

¹²Simondon, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007, 34

técnicos, éstos no son externos a la vida, no son prótesis de la vida humana, tampoco se limitan a ser simples utensilios, antes bien los objetos técnicos constituyen la vida misma. Lo viviente está en las plataformas tecnológicas, en las redes sociales y en los algoritmos tanto como en la estructura del ADN. La creación y producción de vida está en las mega urbes, como en los bosques, en las escuelas como en las parvadas de pájaros, en el transporte público y vialidades como en hormigueros, así como en sistemas financieros y bancos de peces y corales. Si lo viviente es problemático y lo problemático motiva a los objetos técnicos entonces todo objeto técnico está ligado a lo viviente.

El carácter técnico de la educación no sólo crea y produce vida, también destruye y derrocha la existencia. No hay construcción ni reconstrucción sin destrucción y el derroche impulsa y nutre toda utilidad manifiesta en la construcción-destrucción-reconstrucción de modos de vida. El valor del derroche está en que es una condición previa a la eficacia. En tal sentido puede decirse que la eficacia de toda técnica y educación depende del derroche de vida que hay en su ejecución, tal y como sucede en toda máquina. Construcción y destrucción, así como producción y derroche son constitutivos de toda máquina viviente, y si lo que reside en las máquinas es la realidad humana, entonces la realidad humana está hecha de construcción, destrucción, producción y derroche. Cuando intentamos enseñar a distancia, usando los dispositivos tecnológicos que tenemos, nos percibimos como máquinas vivientes. Ahí, conectados con nuestros estudiantes y colegas a través de *Zoom*, *Google Meet*, *WebEx*, *Facebook* o *WhatsApp*, sentimos que la vida funciona, somos máquinas vivientes.

Es importante decir que Simondon distingue los objetos abstractos de los objetos concretos. En los objetos abstractos “cada elemento [del objeto] interviene en un

determinado momento en el ciclo, y por tanto se supone que no actúa sobre los otros elementos; las piezas del motor son como personas que trabajarían cada una por turno, pero que no se conocerían unas con otras”¹³, pero que aún sin conocerse dependen unas de otras, se vinculan desde la energía producida entre unas personas y otras. El funcionamiento de los elementos que conforman una máquina o un modo de vida depende del ensamblaje lógico de sus elementos que están definidos por su función completa y única. Por ejemplo, mantener en operación los planes y programas de estudio de licenciaturas y posgrados implica conservar el funcionamiento de esa maquinaria abstracta, donde el trabajo de profesores y alumnos es independiente en cada una de las clases que conforman el currículum. Los profesores y los alumnos trabajamos por turnos y no es necesario conocer el trabajo académico de todos los profesores que conforman la máquina curricular. Entre los pasillos y las aulas de las escuelas y facultades, no se conoce ni importa conocer el trabajo académico que ahí ocurre, ahora entre aulas por *Zoom*, *WebEx* o *Google Meet* ni siquiera constatamos la presencia de los otros estudiantes y profesores, lo cual no tiene la menor importancia porque sabemos que la máquina abstracta, la vida abstracta, la educación abstracta sigue operando. En general, con la pandemia se muestra que la condición abstracta de la vida ha mantenido la maquinaria funcionando, porque a pesar de los millones de muertos y el cese de miles de instancias (escuelas, comercios, etcétera) la máquina, generadora de vida útil, sigue.

Por otro lado, están los objetos concretos, más comunes en la civilización empresarial de este siglo XXI, donde “cada pieza importante está tan ligada a las otras por medio

¹³ Simondon, Gilbert. *El modo de existencia, Op. Cit.*, 43

de intercambios recíprocos de energía que no pueden ser otra que lo que es”¹⁴, por ejemplo, profesores y estudiantes de la pandemia, no tenemos turnos, siempre estamos en turno de trabajo o tiempo de funcionamiento, el aula se expande por *WhatsApp*, *Facebook*, E-mail, teléfono móvil, en fin por todos los medios de comunicación disponibles. Es evidente que el trabajo ha sido sustituido por una nueva forma de relación reticular: las redes sociales. Aquí cada elemento es incompleto y múltiple y por tanto el ensamblaje de los componentes está definido por su interdependencia, y esto es lo que hace funcionar la máquina educativa concreta. Aunque muchas instancias estén liquidadas, estén paralizadas o estén muriendo, las operaciones deben seguir, por eso para unos es imperativo aprender a usar dispositivos y plataformas tecnológicas que les permitan seguir operando, los hogares se transforman en redes, junto con las oficinas, aulas y tiendas; mientras que para otros es menester operar en la red en el riesgo del contagio. La máquina concreta generadora de vida útil activa como alerta máxima los intercambios recíprocos de energía. Si no cómo entender que aún en las cúspides del contagio la gente siga reuniéndose, siga festejando, siga afirmando la vida en el filo de la muerte.

Conclusión

Los objetos técnicos no existen por el resultado de su funcionamiento en los dispositivos exteriores, en forma de utensilios o aparatos de uso, como pueden ser las computadoras de las que nos servimos como simples utensilios o como si internet fuera un servicio exterior a nosotros mismos. Más bien, el objeto técnico existe “por los fenómenos

¹⁴ *Idem*

de los que es sede en sí mismo: es a través de ellos que posee una *fecundidad*, una *no saturación* que le da una posteridad”¹⁵. Los docentes, sepámoslo o no, nos hallamos ante la cuna de los fenómenos. Los objetos técnicos no son utensilios que están a nuestra disposición para ser empleados como simples herramientas de trabajo. Si entendemos por fenómeno aquello que aparece, que se revela y que se hace evidente, entonces, el modo de existencia de los objetos técnicos refiere a la raíz de esa vivencia concreta de la intuición. La educación se posa en este rizoma que engendra.

Referencias

- Bachelard, Gaston, *El aire y los sueños*, México, FCE, 1993.
- Combes, Muriel. *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*, Buenos Aires, Cactus, 2017.
- Rodríguez, Pablo. “Enciclopedismo, tecnología y educación: El nuevo estadio de la cultura según Gilbert Simondon” *Revista Q* 10(20), 5-23. doi:10.18566/revistaq.v10n20.a01, 2016
- Simondon, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires, Cactus, 2009.

¹⁵ Simondon, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007, 63

Ensamblajes educativos: realidades y disensos de la educación virtual ante la pandemia.

Karla Castillo Villapudua

Introducción

La pandemia del COVID 19 obligó a las instituciones educativas a migrar a la modalidad virtual. Ha pasado un año, ante esta emergencia, y actualmente, en el contexto mexicano no sabemos cuándo vaya a terminar. Inicialmente, los filósofos más populares del mundo occidental apresurados corrieron a escribir diagnósticos, algunos un poco desoladores, otros un tanto esperanzadores. Nadie nos ha dicho cuándo podremos respirar de nuevo al margen de unas mascarillas, sin que ello, represente un riesgo para nuestra salud. Nuestra lucha, ahora, es precisamente volver a respirar.

De Zizek a Agamben, radiografías, libros, capítulos, sobre este suceso inesperado. La vida nos cambió a todos de un segundo para otro. No obstante, la distorsión temporal de la cuarentena, poco a poco, fue acomodando la mente de algunos para seguir viviendo como si el bicho no existiera. ¿Egoísmo o temor? No lo sabemos, lo que alcanzamos a ver es que el pánico duró, si acaso, unos tres meses. Pronto, ante la negación irracional de la pandemia, iniciaron las fiestas y los paseos. La especie humana muy poco sabe de introspección, es tan desesperante no poder ir a los centros comerciales y a los restaurantes.

En este contexto, las clases continúan en línea. México es un país con bastantes problemas en el ámbito educativo. Las pruebas PISA dicen que estamos muy mal en lectura y matemáticas. Muchos estudiantes ingresan a la educación superior, sin tener muy claro para qué sirve leer y otras cuestiones más. Adoctrinados bajo un paradigma empresarial de la educación, unos pocos, van cumpliendo con las metas de conseguir títulos, pues aspiran a mejorar sus condiciones de vida. Con justa razón, y con todo el derecho a superarse.

Ante este escenario precario, se suma la pandemia, y la educación virtual. En un tiempo de *fakes news* y posverdad, donde el conocimiento científico ocupa un lugar marginal. Profesores y estudiantes, continuamos luchando día a día, por seguir propiciando ambientes de aprendizajes dignos para todos, a pesar de la adversidad. No obstante, algunas veces seguimos observando y analizando la práctica educativa bajo una sola dirección. Eso de la innovación educativa, es sólo un significante vacío -Laclau- que sirve para seguir enarbolando discursos un tanto distorsionados de Tecnologías Educativas e Investigación Educativa, y otros temas más. Pues bien, más allá de seguir abonando a los diagnósticos y a la denuncia, también es importante tratar de implementar estrategias disensuales, que ayuden tanto a profesores y estudiantes a desconectarse un poco del orden policial de la pandemia, y descansar y recuperar un poco de esperanza. Trataré de acercarme a la experiencia educativa en plataformas virtuales desde la teoría del ensamblaje de Manuel De Landa y el disenso de Rancière, pues me parece que son múltiples los elementos que inciden en la educación *on line*.

En este trabajo, utilizo el concepto de ensamblaje de la teoría de Manuel de Landa para caracterizar ensamblajes educativos, es decir, totalidades integradas por elementos

heterogéneos en la producción y socialización del saber que inciden en el aprendizaje en contextos de pandemia y educación virtual. Asimismo, proponemos estrategias didácticas disensuales de la mano de Ranciere y el Yoganidra.

El objetivo de este trabajo es enunciar algunos de los ensamblajes que van desde la infraestructura tecnológica, ambiental, psicológica, y física, tanto de los estudiantes como de los docentes ante a la educación virtual. Finalmente, comparto una experiencia disensual a través de la práctica de Yoganidra que se puede implementar en las clases virtuales como estrategia de resistencia.

Ensamblajes

Manuel De Landa define el concepto de ensamblaje como un sustituto apropiado para el término “agenciamiento” creado por Deleuze y Guattari. Este acto lo impulsa a reelaborar aquellos aspectos no totalmente desarrollados en el programa filosófico de los pensadores franceses, mediante una investigación exhaustiva que incluye disciplinas que van desde la biología, geología, hasta la cibernética.

La teoría del ensamblaje es un marco ontológico que da cuenta de la realidad a partir de entidades nombradas ensamblajes: “La postura ontológica asumida aquí ha sido tradicionalmente etiquetada como ‘realista’: una postura definida usualmente por su aceptación de la existencia de la realidad independientemente de la mente”. Por esta razón, se teoriza la realidad a partir de los ensamblajes.

Al ser una ontología, -una ontología plana para ser más concretos- el filósofo no se interesa por recurrir a conceptos como cosas, máquinas o entidades, empleados en otras ontologías. Esto quiere decir que se aleja de estos proyectos ontológicos, para embarcarse en una investigación que parte de la diferencia y no de la identidad. Y en

este riesgo teórico, afirma la existencia de una realidad independiente de la mente humana, donde coexisten flujos de materia y energía que se ensamblan como una red heterogénea de elementos naturales o culturales, que a su vez son ensamblajes, y así en lo sucesivo.

Por lo tanto, al emplear la teoría del ensamblaje para tratar de explicar fenómenos educativos es importante recurrir no sólo a procesos binarios, reduccionistas, que si bien, se centran en lo micro para explicar fenómenos educativos, terminan centrándose sólo en individuos particulares, o en estructuras más grandes, como en el caso de lo macro, explicando sólo instituciones, sucesos políticos, etc. Sin embargo, tanto lo micro o lo macro, desde los ensamblajes, dejan de lado los matices que van desde abajo hacia arriba, y además, niegan la realidad de los procesos que movilizan todo tipo de entidades materiales.

Llegado a este punto, trataremos de localizar algunos de los ensamblajes más recurrentes dentro de la educación virtual. Iremos del ruido, al estrés, al cansancio ocular de la pantalla, hasta llegar a un punto de descanso a través del Yoganidra, a pesar de los obstáculos.

2. Ensamblajes ruidosos

Son las 8 de la mañana, y es hora de impartir mi clase de Investigación Documental. Procuero levantarme dos horas antes, para tener listo el café y un pequeño desayuno. Es importante estar lo más alerta posible antes de encender la computadora, entrar a la plataforma virtual, tomar lista y luego iniciar con los contenidos. La primera vez que conocí a este grupo, tuve una rememoración nostálgica. Pensaba, sobre todo, que es el primer semestre de ellos en la universidad, y que yo hace quince años, estaba muy emocionada de vivir mi gran debut en la educación superior. Al momen-

to, me sensibilicé y dije, pero ellos no sabrán qué es eso. Están en sus casas, en tiempos de pandemia, esperando encender el monitor. Cincuenta estudiantes, con sueños y metas, con la firme convicción de estudiar una carrera de Humanidades.

Al iniciar la clase, trato de motivarlos, mientras va pasando el carrito del Z gas. Los que vivimos en Tijuana, ya sabemos qué es eso. Para los que no, pues les contaré un poco. La compañía más popular que vende gas, tiene una canción como slogan publicitario, y pasa como tres o cuatro veces al día: “Ahí viene Z Gas, ahí viene Z Gas.... Bla bla bla” como dos minutos a todo volumen para que se escuche por todo el vecindario. Ante este panorama, pensé que el ruido no sólo pasaba en mi colonia, y que muchos docentes y estudiantes han de estar pasando por una situación similar. Entonces, les fui preguntando a algunos de mis estudiantes, y poco a poco, fui descubriendo que, en definitiva, el ruido es un malestar generalizado.

En este marco, varios estudios han encontrado que la problemática del ruido se ha convertido en un fenómeno común, sobre todo, en las grandes ciudades. De acuerdo, con las investigaciones de Figueroa, Orozco y Preciado el ruido ambiental es un factor que incide de manera negativa en el aprendizaje y concentración. Por esta razón, el ruido es un contaminante ambiental que provoca problemas de salud tanto física como psicológica. De ahí, que sea necesario una educación que enseñe a ser empático hacia las necesidades de privacidad del otro, y no lo vea como un fenómeno aislado: “La educación a la población sobre medidas preventivas para realizar las adaptaciones pertinentes en su hogar y protegerse del ruido exterior”.

A este respecto, una estudiante comentó: “El ruido, el ruido que puede ocasionar la familia hasta en la calle y te desconcentre.” Bajo este problema entonces, manifes-

tamos que de manera recurrente el ruido es un fenómeno que obstaculiza que los estudiantes tomen sus clases virtuales de manera eficiente, pues de manera similar fueron varios los testimonios que evidenciaron esta situación: “Una dificultad recurrente fue el ruido. Cerca de mi casa, y en la mía también, había construcciones que hacían mucho ruido”. De aquí se deriva entonces, que no solamente es el ruido adentro de las viviendas familiares, sino que, en ocasiones en los mismos vecindarios ocurren ruidos ajenos al contexto inmediato que también afectan las horas de educación virtual.

Al respecto, otro testimonio valida esta práctica nociva: “Mucho ruido, además de que mis vecinos son camioneros y constantemente hacían, y siguen haciendo, trabajos mecánicos que generan mucho ruido”. Con esto queda claro que, el ruido, es un fenómeno común, y que tal vez, no existen mecanismos de regulación en lo que respecta a los factores externos al contexto familiar, por lo que quizá sería necesario fomentar campañas sobre el derecho al silencio en horas escolares, más en el actual contexto del Covid.

Ensamblajes neuronales

En la llamada normalidad, el estrés era el pan de todos los días. Dolores musculares, dolores de cabeza, prisas y atolladeros en el tráfico. Regresar a casa era todo un viacrucis. Recuerdo como esperábamos con gran anhelo la llegada de los puentes, al menos para tener un día libre, un fin de semana largo, ante semanas de gran carga laboral. Pocas veces estábamos en casa, comprábamos muebles, y objetos, sólo para disfrutarlos por la noche. Parece que ese deseo de querer estar en casa más tiempo, nos jugó una mala broma, y ahora, estamos en casa, la mayor parte

del tiempo. Claro, los que tenemos esa bendición, o ese privilegio, como lo llaman algunos. Pues, bien, ante este malestar, también les pregunte a los estudiantes cómo se sentían, y esto fue parte de lo que me contaron.

De acuerdo con la OMS (2020) los niveles de estrés se han incrementado durante la pandemia, aunado a esto, la frustración es una emoción que se ha presentado habitualmente, al respecto una estudiante nos comentó: “En esta cuarentena he estado más tensa, nerviosa y estresada de lo habitual, en ocasiones me siento frustrada sin razón alguna”

Asimismo, algunos estudiantes manifestaron que además del desgaste emocional producto de la pandemia, la crisis económica también incrementó las tensiones: “Algo que descubrí es que no solamente estar en cuarentena nos afectaría económicamente, sino emocionalmente. Lo anterior adquiere relevancia ante el momento tan inesperado, en el que aún nos hallamos, pues como encontraron Marquina y Jaramillo (2020) la pandemia incrementó la intensidad de los casos de estrés y ansiedad.

Como lo expresa la estudiante, no sólo es una crisis económica, donde miles de personas perdieron su empleo, sino también, y, sobre todo, una crisis emocional. Esto se relaciona con el estudio de Sarabia (2020) quien ha planteado la gran incertidumbre que provoca la crisis de COVID, por tal motivo, la investigadora ha recomendado realizar ejercicios de relajación para solventar los problemas emocionales.

En esta misma vía, otra estudiante también manifestó tener mucha tensión, además de ello, también tristeza y ansiedad. “En mi caso con toda la situación actual estoy muy tensa, con ansiedad, incluso triste”.

3. Ensamblajes digitales

La pandemia ha puesto en evidencia las grandes desigualdades tecnológicas que existen en México. En el caso particular de nuestros estudiantes, algunos manifestaron que no contaban con las condiciones óptimas para tomar sus clases en línea. La falta de infraestructura tecnológica se puede apreciar en tres aspectos: baja calidad del internet, fallas técnicas del computador, no tener una computadora personal, y la luz. Por ejemplo, algunos no cuentan con computadora personal en casa, situación que obstaculizó llevaran sus clases de manera adecuada.

Al respecto, una estudiante narró: “Considero que tuve distintas dificultades, para empezar el acceso a los medios materiales para acceder a mis clases porque mi laptop comenzó a fallar, el internet con el que cuento no tiene el alcance que desearía, mi estrés y dolencias físicas aumentaron”. Es lógico pensar que, si no se cuenta con los recursos tecnológicos adecuados, los estudiantes elevaran sus niveles de estrés, y además, complicará sus aprendizajes. Como sugiere Arredondo, en México existe una gran brecha digital, pese a los esfuerzos de varias administraciones presidenciales por solventar el problema.

En este mismo sentido, otra estudiante expresó: “Fallo de internet, fallo de computadora, me revuelvo mucho al tratar de tener un orden para las materias, no he podido concentrarme como es debido y no me he podido acostumbrar a este cambio”. Es evidente que el capital tecnológico de algunas familias mexicanas es precario. Las constantes fallas del internet producen problemas de concentración. Ello supone que el rendimiento académico de los estudiantes será más bajo que en otras ocasiones, pues no cuentan con las habilidades cognitivas necesarias para adquirir aprendizajes significativos.

Una constante que emergió de los relatos de los estudiantes fue la baja calidad del internet en esta ciudad: “El acceso a internet (calidad del mismo). La disponibilidad de horarios. El organizarme en cuanto a trabajo y escuela. Los problemas con las plataformas. La poca o nula comunicación con algunos maestros” En este caso, podemos observar que los obstáculos se fueron entretejiendo por la lentitud del internet, lo que desembocó en no cumplir con los horarios de entrega de las tareas, y también, en no tener una comunicación asertiva con los profesores.

De acuerdo con Escuder, México ocupa uno de los últimos lugares respecto a la calidad del internet, problema que se volvió más evidente ante la actual contingencia sanitaria, donde las diversas instituciones escolares se vieron obligadas a seguir operando en modalidad virtual. No obstante, en México no estábamos preparados ni con las adecuaciones pedagógicas ni tampoco con los recursos de internet necesarios para cumplir con este reto de manera exitosa.

En este mismo sentido, otra estudiante expresó la misma problemática: “Falta de internet, en mi caso mi internet no es muy bueno y se me corta mucho la señal, no es lo mismo el tiempo que tienes estando en la escuela para estar tomando la clase a cuando estas en casa, por situaciones inevitables que puedan suceder (se va la luz, falla el internet etc.)”. Frente a esta situación, podemos pensar que, aunado a la baja calidad del internet, es decir, su funcionamiento lento, también se presentan situaciones donde desaparece por completo la conectividad. Los cortes e interrupciones del servicio obstaculizan aún más el tiempo disponible para subir las tareas y actividades a la plataforma, pues cuando el internet sigue funcionando al menos se puede subir, aunque el tiempo sea muy lento.

Asimismo, los problemas económicos productos de la pandemia, obligaron a algunas familias suspender el servicio de internet para solventar gastos más inmediatos como la despensa. En este sentido, una estudiante nos expresó: “A falta de dinero en casa, tuvimos que desconectar el internet para pagar menos, así que no contábamos con los recursos de internet para poder conectarnos y tampoco contábamos con computadora o tableta para tomar las clases en línea, solo con un teléfono celular”. En la base de este testimonio, podemos argumentar que el servicio de internet no es una necesidad básica en el promedio de familias mexicanas. Cabe destacar también que es más importante cubrir los gastos básicos como lo es la alimentación, ante el panorama de desempleo que se vivió durante los primeros meses de la pandemia.

De este modo, cancelar el servicio de internet se convirtió en una estrategia de ahorro familiar, para poder solventar la compra de despensa, por lo que algunos estudiantes como en el caso de esta chica, optaron por tomar sus clases desde el celular. Lo anterior significa que a pesar de que en algunos casos, no se contaba con equipo de cómputo adecuado ni personal para tomar las clases, la mayoría de los estudiantes cuentan con un teléfono celular, el cual, les ayudó a continuar con sus actividades escolares: “Falta de equipo, cuando falla el internet o mi computadora no tengo como realizar mis actividades y las hago en mi celular.” Sin lugar a dudas, la posesión de un teléfono celular es común, pues según la encuesta del INEGI (2020) el número de usuarios de smartphones en México fue estimado en aproximadamente 80,9 millones. Esto nos permite suponer, que en este país adquirir un celular es mucho más sencillo que adquirir una laptop o una computadora. También que durante los años universitarios los jóvenes se esfuerzan por adquirir este tipo de dispositivos ya que son un medio de comunicación social.

Aunado a la falta de internet, algunos estudiantes manifestaron que compartían la computadora con sus hermanos, pues sólo cuentan con por un equipo por familia: “Lo primero fue adaptarme a la modalidad ya que en mi casa somos cuatro personas las que estudiamos y era muy difícil estar compartiendo solo una computadora para hacer los trabajos entre los cuatro, a veces no entregábamos muchos trabajos porque en el celular no podíamos realizarlos, después el no poder trabajar, mi papá tuvo que trabajar desde casa y mi hermana más grande y eran los únicos ingresos con los que contábamos.” Como se observa, algunas de las familias fronterizas comparten el equipo de cómputo entre sus miembros, y por tanto, dificultó que cada uno de los individuos entregaran sus trabajos escolares en tiempo y forma. Aunado a esta situación, muchos jefes de familia realizaron home office, sin contar con la infraestructura necesaria para ello.

4. Ensamblajes disensuales

Hemos visto varios elementos o factores que se entrelazan para tratar de darnos una idea más o menos concreta de la multiplicidad de obstáculos que se han presentado en las clases virtuales. El ruido, el estrés, las emociones, y el cansancio ante la pantalla son algunas de las afecciones que nos han narrado los estudiantes. Ante este escenario, cabe preguntarse ¿qué podemos hacer? ¿qué podemos esperar de nuestros estudiantes? A primera vista, me parece que no se pueden impartir los mismos contenidos, saturar de información, en estos tiempos, no creo que sea una buena estrategia de aprendizaje. Son pocos los que siguen conservando pasión por el saber, por así nombrarlo. Otros tantos continúan por no perder el semestre, ¿y los aprendizajes?

La educación virtual no es bienvenida, a pesar de los supuestos avances tecnológicos, los estudiantes buscan convivir, solidarizarse, hacer preguntas inmediatas a sus profesores. El conocimiento encerrado en una pantalla parece que ha perdido toda su luminosidad. Ante estos escenarios, es importante resistir y crear actividades diferentes durante las clases. Como ejemplo, puedo presentar la técnica de Yoganidra, antigua práctica tántrica de respiración guiada. Esta actividad se puede implementar durante los últimos minutos de la clase, o inclusive se les puede dejar de tarea para que lo realicen en casa. Hay varios vídeos en Youtube que pueden guiar a los estudiantes, y experimentar en lo inmediato un cansancio ante la violencia neuronal. En este sentido, podemos argumentar que el diseno como interrupción del cansancio, y el tiempo del trabajo en la pantalla, permite desconectarnos y reenergizarnos para permitirnos continuar. Cuando los estudiantes siguieron las instrucciones del video de Yoganidra, se les solicitó escribir sus experiencias, algunas de las más relevantes son las siguientes:

“Creo que, sí lo necesitaba, y en estos tiempos, todos lo necesitamos para poder tranquilizar hasta tus pensamientos, tranquilizar todo tu ser, y poder continuar de manera sana (en todos los sentidos) la cuarentena”. Como podemos observar, esta estudiante comenta que todos deberíamos practicar este tipo de ejercicios, ya que desde su particular punto de vista, ayuda a tranquilizar los pensamientos, y todo tu ser. Esto es de gran beneficio, pues como podemos apreciar ayuda a la relajación de todos los sentidos, lo cual incide en continuar de manera saludable la vida durante la contingencia.

Otra estudiante, expresó su beneplácito ante esta actividad, sobre todo, porque tiene que seguir trabajando, y ahora las condiciones existenciales han cambiado: “Me

gustó mucho esta actividad ya que estos días de cuarentena he tenido mucho estrés y más porque tengo que ir trabajar, y se ha vuelto una situación muy compleja por lo cual el seguir las instrucciones del vídeo me relajo mucho tanto física, emocional y mental. Me hizo concentrarme, estar en equilibrio y no pensar en lo que está pasando a mi alrededor y de mis problemas”. Particularmente en esta experiencia, podemos dar cuenta de que otro de los beneficios del Yoganidra en tiempos de pandemia, fue propiciar la concentración. A la vez, se observa cómo cambiaron las dinámicas de traslado en la ciudad, lo cual, incrementó los niveles de tensión.

A manera de cierre

Uno de los objetivos de este escrito intentó trazar una comprensión de varios elementos que se entrelazan en la educación virtual a través de la teoría del ensamblaje. Vimos cómo son varios factores los que permean tanto a los jóvenes como a los profesores en este contexto pandémico. Algunos se enfrentan al constante ruido, otros al estrés acumulado, a la pérdida de familiares. No es sólo abrir la pantalla y empaparse de saber. Hay muchas circunstancias poco favorecedoras.

Por lo anterior, resulta lastimoso hablar de innovación educativa en un país con tanta precariedad digital. No nos podemos medir de la misma forma que con países del primer mundo. Muchos de nuestros estudiantes, tienen que seguir trabajando, para seguir adelante. Los profesores también están presentando un cansancio extremo, problemas oculares, malestares de la espalda, aunado al estrés frente a la pantalla.

Cabe preguntarse si quedan momentos para el diseño entre toda esta red de ensamblajes poco favorables. Por

ejemplo, invitar a nuestros estudiantes a escuchar las olas del mar antes o después de una clase les puede ayudar a descansar un poco. Las clases no deberían de representar una tormenta frente a la pantalla, podemos implementar algunas estrategias como el Yoganidra, para contrarrestar los efectos del estrés, y buscar un poco de descanso, para seguir luchando por nuestro derecho de volver a la nueva normalidad. Sólo falta teclear Yoganidra en el internet y flexibilizar un poco más nuestra práctica docente.

Bibliografía

- Arredondo, P. (2020). “La tierra prometida: vicisitudes de la conectividad digital en México”. En *Modernidad y Exclusión, Nuevos Contextos y Desafíos Contemporáneos*, Coord. Ramírez, Zepeda y Castillo, Nayarit, UAN.
- Cotino, L. (2020) *La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus*. *Revista de Educación y Derecho*, 21.
- DeLanda, Manuel. *Assamblage Theory*. London: Edimburh Press.
- Escuder, S. (2019). “Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay.” *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. No. 17 1-23. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499063348007>
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Filosofía, enseñanza y cuidado en tiempos de pandemia

Bily López

I El acontecimiento de la pandemia

Todo ha sido demasiado rápido, demasiado abrupto, demasiado enloquecido. Un día, a finales del 2019, se escucharon rumores sobre un virus nuevo y raro emergido en China. En poco menos de un mes se detectaron los primeros casos en otros países de Asia, Europa y América. En un mes más se volvió emergencia. Poco después, y no sin conmoción, el mundo entero se asumió en estado de pandemia. Ha pasado poco más de un año desde esa zozobra, que no acaba.

Casi de inmediato vino el encierro. Y, con él, numerosas modificaciones en la vida cotidiana que pusieron sobre la mesa diferentes realidades advertidas desde hace más de medio siglo por Michel Foucault y muchos otros pensadores y pensadoras. El poder ejercido sobre los cuerpos, sobre los individuos, sobre las poblaciones. Los nacionalismos, la xenofobia, el cierre de fronteras, el control de flujos migratorios. El despliegue de estrategias de seguridad invasivas so pretexto de la salud comunitaria. El rastreo de los desplazamientos, de las entradas, de las salidas. La prohibición de concurrencias, de reuniones y fiestas. Es por el bien de todos —se insistió.

El miedo se apoderó de una gran parte del mundo. De inmediato se aprendió a sospechar de los otros: si estornuda, si tose, si no trae cubrebocas, si se acerca dema-

siado. Las morales (neo)liberales y capitalistas en diferentes grados advinieron en avalancha. Quizá más que advenir se revelaron, se hicieron patentes, se maximizaron. Individualismo al máximo, acaparamiento de productos, compras de pánico, escasez, volatilidad de los mercados, especulación, velar por uno mismo, sálvese quien pueda. Grandes sectores de la población en condiciones paupérrimas tuvieron que seguir adelante y no pudieron guardar el debido aislamiento. Se les llamó héroes, o irresponsables, cuando su condición debió pensarse como una forma contemporánea de esclavitud.

La avalancha de la enfermedad creció estrepitosamente junto con el número de fallecimientos. La tasa de mortalidad en México muy pronto comenzó a elevarse y se hicieron así visibles décadas y décadas de desigualdad, miseria, ignominia y corrupción. Y no sólo en México, sino en el mundo entero. El colapso de sistemas de salud como los de Italia o España estremecieron al mundo. Las muertes, vertiginosamente, se fueron aproximando cada vez más. Pasaron de ser un rumor que venía de otros países, estados o ciudades, para colocarse bien pronto en la colonia, en la calle, con los vecinos, entre los más queridos familiares, a la vuelta de la esquina, en los productos que se comenzaban a recibir a domicilio. La muerte y la agonía se irguieron amenazantes frente a todos sin posibilidad de tregua alguna.

Sin conocer del todo al virus, sus causas, sus efectos, ni sus formas de contagio, el mundo entero se replegó en el encierro. Armadas con agua y jabón, cloro, una dotación considerable de gel antibacterial, toallas desinfectantes, y limpiadores de ambientes y superficies, las personas nos refugiamos en la desdicha del confinamiento; nos parapetamos en los cubrebocas, las caretas y los guantes; nos aislamos, angustiadas por el improbable futuro. Un quebranto

afectivo advino irremediablemente. Junto con la limitación de la movilidad llegó una angustia profunda, un sentimiento de desgracia difícilísimo de sobrellevar, el sufrimiento del mundo, la ignominia, el vacío, el absurdo. La ausencia de contacto con otros individuos, con sus pieles, con sus olores, con sus ojos, pronto todo ello se tradujo en quebranto, en nostalgia, en profunda tristeza. A unos más, a otras menos, pero a todos sin excepción la experiencia se nos fue agrietando. Las pantallas, los mensajes, el trabajo interminable. En esas grietas, en esas heridas, espacio y tiempo se modificaron, y con ello la experiencia política del mundo y de los afectos —ya de por sí quebradiza— se ha venido resignificando, empobreciéndose. Los trastornos psicológicos, el estrés y las crisis de angustia han aumentado considerablemente. Somos otros, más dolientes. Estamos mutilados. Y, pese a ello, no podemos parar, no lo tenemos permitido.

Después de un año de enfrentar la pandemia, tenemos derecho a pensar que lo hemos hecho mal. Y es que el *approachment* ha estado viciado de origen. Es decir, no se puede negar que hay un virus, que conocemos algunas de sus formas más probables de propagación, y que debemos protegernos, pues sus efectos precisos aún están en proceso de descubrimiento y determinación. No obstante, las formas de protección que hemos creado, así como nuestra vivencia comunitaria de la pandemia en su totalidad, tienen sentido sólo en un mundo en el que el individualismo, el egoísmo y la falta de empatía dominan por encima de cualquier otro principio. Se trata de la competencia, de la aspiracionalidad, de la mentalidad ganadora. Son el capitalismo y el (neo)liberalismo en sus diferentes espectros quienes han dictado nuestras formas de hacer frente al virus y a la enfermedad que produce. Se trata de un modo de producción económica cuyo principio es la

acumulación originaria y la explotación de los trabajadores. Se trata de una enajenación de amplio espectro que dicho modo de producción induce en los trabajadores, ética, política, estética, epistemológica y ontológicamente. Se trata de los valores que crea, de los deseos, y no sólo de las mercancías, los servicios ni los mecanismos de control. Se trata de las subjetividades que bajo su cobijo y los principios del (neo)liberalismo económico se han creado a sí mismas pensando que el sistema del capitalismo (neo)liberal ofrece auténticas oportunidades para una buena vida, que garantiza la libertad y que es la única manera de vivir. Se trata de triunfar, de superarse, de sobrevivir sin importar la estela de destrucción que todo triunfo trae consigo. Se trata de las subjetividades forjadas en, por y para la competencia; así como se trata de las instituciones creadas y dirigidas por esas subjetividades: la familia, la empresa, el Estado. La actual distribución de las vacunas en el mundo da cuenta generosa y grosera de todo ello, obedeciendo a lógicas de poderío y enriquecimiento, más que al cuidado de los más necesitados, promoviendo con ello el beneficio de quienes de por sí ya son beneficiados, y sumergiendo en la incertidumbre y el exterminio a las vidas que de por sí, y desde hace mucho tiempo, no importan más al sistema de producción. Y es que el mundo ya era así, el virus sólo vino a hacerlo más evidente.

II Enseñanza, producción y pandemia

En este contexto, las instituciones educativas públicas y privadas, al igual que las empresas, no han sabido parar. Entre otras cosas, porque no pueden. Y no pueden hacerlo por razones que atañen a la economía, a la conservación de empleos, de empresas, a la justificación de salarios, pero también a la producción de ilusiones, de sueños, de

metas y de profesionales, de ciudadanos productivos que necesitan educación para salir adelante. Como el centro de la existencia dentro las sociedades capitalistas es precisamente la producción, no se puede dejar de producir mercancías, ni servicios, ni bienes, ni empleos, ni ganancias, ni riqueza, ni deseos, ni aspiraciones, ni —por supuesto—, sujetos (estudiantes, titulados, pasantes, graduados, y un largo etcétera).

En un inicio, Žižek imaginó al virus como si fuera Beatrix Kiddo asestando su venganza sobre el Bill-Capital. Nada más lejos de los acontecimientos. En nuestras sociedades contemporáneas todos podemos perder, menos el capitalismo. El reacomodo de los gastos, las dinámicas, las necesidades y los servicios, por supuesto, han dejado grandes y lamentables pérdidas para algunos sectores de la economía, pero gigantescas ganancias para otros. La economía no se detiene. Y no lo hace porque sea malévola o demoníaca, sino porque la irrupción del *homo economicus* en la historia ha sido a tal grado determinante que, a estas alturas de la historia, todos los rincones de nuestra existencia están hipersaturados por sus modos, sus hábitos, sus exigencias y sus neurosis. El trabajo, el estudio, la casa, la comida, el ejercicio, los placeres, las relaciones afectivas. Todo parece sopesarse y conducirse según el *habitus* administrativo y las lógicas de la ganancia, la pérdida y la inversión implementadas por esa forma económica de lo humano que, según Foucault, emergió entre los siglos XVII y XVIII de nuestra era. Hay que producir, procurar poco gasto y máximo rendimiento. No dejar de hacerlo. En cualquier ámbito, esa es la regla, el signo de la prosperidad y la inteligencia. La educación no podía ser la excepción.

Declaradas la pandemia, la emergencia y el confinamiento respectivo, arribó a los hogares la modalidad virtual de la educación. Porque no hay que parar, porque no está

permitido. Y entonces el mundo se redujo a una pantalla para millones de individuos en edad escolar alrededor del mundo. Desde niños de preescolar, hasta estudiantes de posgrado, los hogares de una buena parte de la población se convirtieron intempestivamente en nodos de producción económico-académica de proporciones variables. Ya se ha hablado de sobra en torno a los inconvenientes y las desventajas que este acontecimiento ha significado para los sectores más desfavorecidos de la población en términos económicos, tecnológicos y educativos, pues no todos los sectores de la población cuentan con los recursos para hacer de esta forma de la educación una experiencia verdaderamente enriquecedora, lo cual se ha traducido en rezagos, frustración y en el acrecentamiento de una desigualdad ya de por sí existente y pronunciada. Se ha hablado, también, de lo complicado que ha sido crear espacios óptimos para el aprendizaje en los hogares, cuando en una sola sala deben convivir más de dos o tres personas con fines académicos, laborales, lúdicos o de simple subsistencia; el aprendizaje ahí es prácticamente imposible. Aunque con menos frecuencia, pero también se ha hablado con justicia sobre la insufrible carga de trabajo con la que se han hecho las mujeres cabezas de familia que tienen que lavar, cocinar, educar, trabajar, entretener y soportar la indolencia de ciertas masculinidades irresponsables frente a tan delicada situación, teniendo que hacerse de los recursos necesarios para para mantener a flote un hogar con niños en edad escolar aparejados con crisis de comportamiento aderezadas con las propias. También se ha insistido en el hiato que significa la brecha tecnológica para muchos de los y las docentes que se han incorporado a la educación en línea, de sus escasos recursos pedagógicos, así como de su profunda incapacidad para adoptar los contenidos de sus cursos a la modalidad en línea.

Y es que, en verdad, no estábamos preparados. Nadie lo estaba. Ni estudiantes ni profesores. Hemos debido proceder por ensayo y error. Hemos debido experimentar el agotamiento que implican las clases virtuales, el ardor de ojos por pasar más de diez horas al día frente a los monitores dando clase, respondiendo mails, subiendo información a las plataformas, realizando informes, evaluando, investigando, asistiendo a reuniones, leyendo tesis, haciendo exámenes profesionales —entre otras cosas—, para poder advertir la envergadura del agotamiento absurdo que todo esto supondría. Hemos debido soportar la frustración de no saber si quienes están del otro lado están de verdad o son sólo un simulacro de presencia. Sesiones espiritistas. Hemos debido experimentar el quebranto de estudiantes, su hartazgo, su enfado, su sinsentido agudizado por sus depresiones recurrentes a lo largo del semestre. Hemos tenido que experimentar cierta viscosidad del tiempo que nos impide fluir ágilmente entre las diferentes labores que llevamos a cabo. Mirar el trabajo acumularse, la frustración encumbrarse. Hemos tenido que reducir lecturas, modificar programas, experimentar dinámicas. Incluso quienes nos rehusábamos a usar presentaciones de diapositivas como herramientas pedagógicas, ahora hemos tenido que explorar con plataformas, programas y herramientas digitales de cuya existencia ni siquiera sospechábamos.

Y aún así, no lo hemos logrado. Los túneles espacio-temporales que son los monitores en sus diferentes versiones —pc, tablets o smartphones— nos impiden hablar de éxitos pedagógicos. Hay un vacío insondable bien instalado ahí, en las tinieblas de la virtualidad, que no hemos sabido, siquiera, advertir. No se trata de ningún posicionamiento reaccionario frente a la tecnología. Se trata de un posicionamiento frente a la forma de la lógica productiva que, incluso en el ámbito educativo, nos hemos negado a cuestio-

nar. El vacío de la educación virtual no está en la metafísica instaurada por la tecnología, sino en la que le es propia a nuestros hábitos de producción que obedecen al modo de producción capitalista, y que, en su cruce con lo tecnológico, ha sabido pretender que la educación se puede reducir a leer, escribir, escuchar y, de vez en cuando, participar, dar una opinión. En ese vacío hemos sabido acomodar, refundir, todas aquellas experiencias que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ahora, gracias al encierro, no son posibles ni del todo asequibles. La experiencia física del cara a cara, las discusiones, las charlas con compañeros y compañeras, saltarse clases, beber en comunidad, las pequeñas iluminaciones que acontecen entre clase y clase, entre aula y aula, entre charla y charla, las inocuas travesuras que acompañan todo proceso, asistir a la biblioteca, sacar copias, frustrarse, dormir en cualquier rincón, las risas, la alegría de los encuentros, las furias, en fin, los afectos implicados en la vida gregaria. Todo ello, aunque no se advirtiera, formaba parte de la experiencia del aprendizaje. Y ahora lo tenemos expropiado. Aprender no es sólo memorizar datos, estar al tanto de autores o teorías, sino que es una experiencia en la que están involucrados todos nuestros sentidos y nuestros afectos.

Colocados aquí, que la educación virtual esté fracasando estrepitosamente aparece como una consecuencia necesaria de la reducción institucional del aprendizaje a las lecciones virtuales y a la impartición de contenidos. No obstante, no tenemos permitido detener la producción. No es posible bajo nuestros actuales esquemas de producción de sentido. Al contrario, parece que estamos siendo constantemente compelidos a producir más y más.

Desde hace ya algunos años se han puesto en cuestión de diferentes maneras las prácticas académicas basadas en la sobreexplotación de los individuos, aunque poco

se haya hecho para contrarrestarlas. En buena medida, dichas prácticas han sido posibilitadas por la precarización del trabajo docente que, para ofrecer sueldos medianamente decorosos, ha debido ser complementado con diferentes sistemas de estímulos que exigen a las profesoras y profesores no sólo la constante e imparable producción de investigación, formación, difusión y docencia, sino los informes periódicos sobre ello (que en ocasiones pueden ser más trabajosos, y son en definitiva más engorrosos que el resto del trabajo). Las académicas y académicos universitarios, por decir algo, pasan sus semestres produciendo e informando sobre esas producciones. Si se suma a este horizonte el sistema de categorías y escalafones en el que se coloca a los docentes dentro de las universidades con la finalidad de acceder a posiciones académicas un poco más decorosas y para las cuales siempre se debe pasar por sus respectivas evaluaciones (que requieren, claro, más informes realizados por las y los profesores), y si se le suma también ese esquema referido por Byung-Chul Han en el que se afirma que, en las sociedades contemporáneas, cuando nos sobreexploramos nos sentimos realizados, se tiene entonces una comunidad académica profundamente ajetreada y permanentemente agotada, pero, pese a ello, entusiasta y medianamente feliz.

Para los y las estudiantes las condiciones no son mejores. Si se toma en cuenta el saturado ritmo de vida de las ciudades actuales, en las que los traslados entre las casas de los estudiantes y sus centros de estudio no duran menos de cuarenta minutos —siendo optimistas—, en las que la contaminación de todo tipo aumenta el estrés de los individuos de maneras exponenciales, en las que la seguridad y el libre tránsito penden siempre de trémulos hilos zozobranes, y en las que el trabajo escasea dramáticamente y es cada vez más difícil acceder a un buen trabajo incluso

si se estudia una licenciatura, entonces es fácil comprender por qué nuestras y nuestros estudiantes están cada vez más invadidos por un sentimiento pétreo de nihilidad que se niega a abandonarles. Aunado a ello, están las presiones que toda sociedad sabe colocar sobre sus nóveles generaciones: estudia, trabaja, sé *cool*, pero responsable, sé inteligente, pero atrevido, audaz, no envejezcas, sé saludable, triunfa, sé siempre el o la mejor, apúrate, no tienes toda la vida, el tiempo se acaba, consigue pareja, vive solo, sola, independízate, viaja por el mundo, sé feliz, desmesuradamente feliz, piensa, ten ideas, sé original, nunca te rindas. Si a lo anterior se le suma que las generaciones actuales están fuertemente gobernadas por la tecnología individualizante de los dispositivos digitales, y que cada vez más decididamente les son expropiadas las experiencias multitudinarias, comunitarias y solidarias, es posible advertir que, incluso antes de la pandemia, la experiencia de ser estudiante es una experiencia cada vez más sometida a la angustia, la tensión y la frustración permanentes.

Juntos, estudiantes y docentes, son un cuerpo que está sometido —como se ve— a múltiples tensiones ligadas con la producción en diferentes ámbitos de su existencia en tanto *homo economicus intellectualis*. Ya lo estaba antes de la pandemia, y ahora lo está más, y ahora, además fracturado, mutilado. La experiencia política del conocimiento, de la discusión, del roce de cuerpos, de miradas, de afectos vivificantes por medio de los sentidos está reducida al mínimo: una pantalla oscura con un nombre, una voz lejana, incierta. Ahí, tanto para docentes como para estudiantes, el aprendizaje y la enseñanza son, cuando menos, improbables.

III Filosofía y cuidado

En estos tiempos, y por todo lo anterior, quizá más relevante que *enseñar* sea *cuidar*. La experiencia educativa — de por sí fracturada por las lógicas de la competencia y la productividad, por las enajenadas y angustiantes formas de existencia producidas por el modo de producción capitalista— está mutilada y sitiada en las condiciones impuestas por la pandemia. Si se insiste en hacerla caminar por ahí, si se insiste en las calificaciones, en las evaluaciones, en los informes, en la productividad desmedida, en las metas, los logros, las evidencias y los entregables, sólo se contribuirá a disminuir, quizá definitivamente, la vitalidad de una comunidad de por sí abrumada y apabullada desde antes de la pandemia. Porque ahora no son sólo estudiantes y docentes quienes padecen la fría dureza de la productividad escolar, sino las familias enteras que, en su gran mayoría, tienen sus economías destrozadas, sus afectos encontrados y su salud mental a punto del colapso. Las madres, los padres, los tíos, las hermanas y los hermanos. La reunión de todos en un mismo espacio físico tratando de cumplir cada uno con sus deberes. La frustración de los pequeños. El hartazgo de las personas mayores. El agotamiento es abrumador. No se puede seguir mucho tiempo más por ese camino.

Quienes hemos trasladado las aulas a ese espacio intangible y *sui generis* de los bits hemos podido experimentar, como ya lo hacíamos de manera presencial, que la enseñanza es, ante todo, una forma de cuidado. Y lo es no sólo por el espacio formativo y de orientación en el que se pueden convertir las y los docentes, por el ambiente que se puede construir en un grupo en el que todas y todos se sienten vinculados de diferentes maneras, sino, sobre todo, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es un

proceso altamente complejo en el que los conocimientos constituyen apenas una pequeña parte del mismo; se trata de un proceso en el que se ponen en juego todos los sentidos corporales, las creencias, las costumbres, la cultura, así como los afectos todos que en la experiencia acaecen. En la mayor parte de las ocasiones, poner en juego una emoción, exaltar una pasión o despertar un deseo es lo fundamental en esa experiencia. Suscitar la duda, incitar la desconfianza, mostrar que otra vida posible, es deseable. Imaginar la revolución. Por ello, la escuela cuida, *cura*, no en el sentido de proteger, ni de remediar, sino en el de construir, fomentar, acompañar. Y en esta cura, en este cuidado, los conocimientos y su evaluación son sólo uno de sus aspectos.

Ya Heidegger advirtió que la *Sorge* —cura o cuidado— es un existencial fundamental para el *Dasein* en la medida en que es condición de posibilidad de la existencia misma, es decir, que la existencia no sería la que es, ni como es, de no ser porque está entregada al cuidado. Somos una tarea. Así, junto con la finitud, el ser-en-el-mundo, el ser-con, el estado de yecto, el lenguaje, el comprender, el interpretar, así como algunos otros existenciales más, el cuidado se constituye como una de las piezas fundamentales en la existencia misma. Porque cuidamos existimos. Estamos entregados a un permanente cuidado, de nosotros y de los otros, de todo lo otro, en la medida en la que eso otro es también parte del mundo. Como en la fábula de Higino, nuestro cuerpo pertenece a la Tierra, nuestro espíritu a Júpiter, y nuestra vida a Cura. Por eso, mientras cuerpo y espíritu caminan juntos, con vida, caminan permanentemente acompasados de la mano de Cura, entregados a ella. El cuidado es, pues, ontológico.

No obstante, como todo en Heidegger, ese cuidado es demasiado aséptico, demasiado sin cuerpo, sin pasión,

sin contenido. Un cuidado trascendental —como todo lo trascendental— resuena siempre en lo abstracto de la teoría, pero, sobre todo, en lo abstracto y vacío de la praxis ahistórica y no encarnada sobre ninguna superficie. Un cuidado así planteado parece responder a una vieja forma del preguntar ontológico y metafísico: *¿qué es el cuidado?* Y es ahí, en ese *qué*, que el cuidado se fija y se neutraliza, que es todo y nada simultáneamente. Es ahí en donde el cuidado puede pensarse como un hacerse cargo, como el sentido de la temporalidad, como el advenir de la existencialidad, o como lo que sea, pero permanece vacío, inerte frente a la emergencia apremiante de una educación agonizante.

Quizá haya que retorcer la pregunta, darle vueltas o, quizá, sencillamente, haya que mandar a Platón de paseo y abandonar el *qué (ti estín)* y haya que regresar al *cómo (poión estín)*: *¿cómo cuidar?* Desde aquí, desde esta otra forma de la pregunta, se avistan nuevas tierras. Es desde esta forma de la pregunta que Foucault, en la última parte de su proyecto filosófico, encontró en la *cura sui* de la antigüedad una de las tecnologías de gobierno que possibilitó, por una parte, el gobierno de los otros en la mezcla inextricable entre saber, yo y verdad, y, por otra parte, la creación de técnicas de creación de sí mismo que habían sido capaces de hacer frente a esas mismas tecnologías de gobierno. Foucault encontró, pues, en el *cuidado de sí*, una tecnología a través de la cual se es capaz de ejercer, alternativamente, dominio y resistencia. Por todos es sabido que este énfasis analítico que el pensador francés lleva a cabo en la última parte de su obra, implica también un cambio de escenario histórico desde el cual realizar sus análisis. Y es precisamente este escenario, su acotamiento, sus márgenes, sus prácticas, sus detalles y sus discursos, lo que nos permite advertir que el cuidado no puede ser

planteado de manera esencialista a través de un *qué*, pues todo cuidado es siempre contextual, múltiple, relativo a algo, singular. Es decir, el cuidado es siempre un *cómo* que depende de su propia composición.

Llegados a este punto, vale la pena preguntarse, *¿cómo hacer de la educación un cuidado en tiempos de pandemia?* Como ya se ha dicho que la educación es una forma del cuidado, y como ya se ha apuntado la perniciosa unión entre la educación y el modo de producción capitalista, quizá valga la pena precisar aún más la pregunta, e interrogar *¿cómo hacer para que la educación en tiempos de pandemia se ocupe más del cuidado efectivo de nosotros mismos que de los aspectos productivos y evaluadores de los conocimientos?*

Quizá lo primero que haya que hacer sea poner en entredicho nuestra constitución subjetiva. Por influjo cultural, lingüístico y metafísico, nos experimentamos a nosotros mismos —aún— como un yo. Pese a todas las críticas emanadas desde la tardomodernidad, ese yo sigue siendo pensado y experimentado como un sujeto libre y autofundado, autónomo, responsable. El mundo está hecho para ese sujeto, desde ese sujeto, como ese sujeto. Se trata de un sujeto que es, ante todo, animal, pero, sobre todo, racional. Nos vivimos a nosotros mismos en esa dualidad en la que el arrastre de nuestra corporalidad y nuestras pasiones se tensa irremediabilmente con nuestra razón y nuestra voluntad, tirando todas en direcciones opuestas. Ahí vivimos, ahí amamos, ahí pensamos y ahí sentimos. Y para ello no se necesita a la filosofía, ella es sólo el telón de fondo milenario que ha posibilitado que el teatro del pensamiento creara sofisticadísimos conceptos que ahora sólo experimentamos desde la indolencia del *continuum*. El yo, el ego, el sujeto, la conciencia, el alma, la mente. Para los feligreses (neo)liberales educados en el modo de pro-

ducción capitalista estas distinciones son sutilezas mayores que sólo valen la pena si nos ayudan a fortalecer eso que experimentamos como un yo, si nos ayudan a ser dueños de nosotros mismos, si nos impulsan a superarnos, a ser mejores o a triunfar. Ese yo —modelo metafísico sustentado en la identidad— libre y competitivo —modelo político sustentado en el liberalismo— es la condición de posibilidad de la decadencia, del nihilismo —como bien advirtió Nietzsche—. Si queremos cambiar nuestra educación, habremos de mutar ese yo. Si queremos desplazarnos de la producción al cuidado en el ámbito educativo, la primera piedra a remover es ese sujeto que a partir del *self-mastering* enarboló la vida como competencia.

Frente al modelo liberal del *homo economicus* para pensarnos a nosotros mismos, Joan Tronto propone, mejor, concebarnos como *homines curans*. Así, en plural. Yo es nosotros. Y es, antes que un producir, un cuidar. Tendríamos que empezar por ahí. Y no sólo es una nominación, se trata de una ontología. Para Tronto se trata de ponernos en el lado opuesto del egoísmo individualista para mostrar que, en la historia, pese a existir el acaparamiento y la acumulación originaria, también ha existido el cooperativismo y la resistencia. Su pensamiento —historicista, como el de Foucault—, se empeña en mostrar que la humanidad se ha construido a sí misma frente al individualismo competitivo de tipo liberal, y que por ello nuestra única esperanza en un mundo como el que tenemos está en la asunción de que el cuidado es necesario no sólo con nosotros mismos, sino con los otros y todo lo otro. Es ecologismo. Pero también se trata de cuidados singulares. Se trata de asumir al cuidado como todas aquellas actividades hacia cosas o personas para lograr vivir lo mejor posible, sin daño. Deleuze y Guattari también caminaron por ese terreno en *Mil mesetas*. Guattari, tan él, continuó y, siguiendo el trazo de la

ontología despersonalizada, múltiple, conectiva, relacional y deviniente que trazó junto con Deleuze, habló de ecosofía, de caosmosis.

Este tipo de planteamientos supone siempre una objeción para disciplinas como la filosofía, que buscan siempre generalidades, universales, que se quieren siempre tan prescriptivas. Al ser tan insistentes en la singularidad, en su radical historicidad, estos planteamientos parecen inaplicables a ningún otro momento. En varios puntos parecieran inocuos, vacíos. No obstante, avanzada la respuesta anterior, y siguiendo las pistas que sobre la necesidad, la historicidad y la singularidad del cuidado nos han trazado Foucault y Tronto, quizá valga la pena reformular la pregunta que se hacía líneas arriba y especificar, un poco más nietzscheanamente y con afanes de claridad: *¿cuáles serían las condiciones de posibilidad para hacer emerger una educación en tiempos de pandemia que se ocupe más del cuidado efectivo de nosotros mismos que de los aspectos productivos y evaluadores de los conocimientos?* La respuesta no es sencilla. No obstante, siempre se puede aventurar.

En el proceso de recomposición de nuestro *yo* hacia el *nosotros* del que se daba cuenta líneas arriba habría que aprender a reconocer como elementos fundamentales de nuestro ser la *relacionalidad* —pues *yo* no es *yo* si no hay otros—, la *vulnerabilidad* —pues ese *yo* es siempre susceptible de ser afectado y vulnerado por una otredad cualquiera hasta el punto de su destrucción—, la *fragilidad* —pues no sólo se es vulnerable, sino siempre frágil en uno o varios aspectos, por muy fuerte que se sea en otros tantos—, la *afectividad* —pues afectamos y somos afectados, y de esas afecciones siempre hay afectos resultantes—, la *emocionalidad* —pues no sólo somos racionales en el sentido del cálculo y la utilidad, sino también en el ámbito de los

sentimientos y el reconocimiento, en donde la racionalidad opera con otros medios y otros parámetros—, la *corporalidad* —que no se reduce nunca al propio cuerpo, sino que es contractiva y expansiva dependiendo de las conexiones de que se es capaz—, y la *sensibilidad* —que incluye, por supuesto, a los cinco sentidos reconocidos por la ciencia, y a todos los que vayamos descubriendo en el camino. Reconociendo, mínimamente, estos elementos como elementos constitutivos de eso que aún ahora experimentamos como un yo, se puede tener los ojos abiertos a un yo cuyo fundamento no es algo que esté en sí mismo y para sí mismo, sino en todo lo otro, en conectividad afectiva y relacional, expansiva y contractiva. Se abre la puerta a la posibilidad de no concebir la vida como competencia, como ganancia a toda costa, sino como acompañamiento, como relación y cuidado.

En este sentido, se tendría que partir también de la consideración de que hay diferentes formas del cuidado, que pasan por lo material, lo moral, lo afectivo y lo racional; y que tendrían tantas variaciones como conexiones somos capaces de tejer con todo lo otro. Contemplándolo así, quizá, el cooperativismo propuesto por Kropotkin en sus observaciones de la naturaleza en Siberia nos sea perfectamente asequible. La prosperidad de la vida no se trata de competencia —ese nunca ha sido el punto—, sino de cooperación mutua.

Llegados aquí, instalados en clase o sesión de trabajo frente al monitor —sea como docente o como estudiante, o como madre o padre de familia que ha tenido que multiplicarse por cuatro para ser la proveedora, el cuidador, la educadora, el psicólogo, el cocinero, la intendenta, el compañero, la malabarista, o lo que fuera necesario para que la existencia no se derrumbe a pedazos—, el panorama es completamente distinto. Ya no se pensará en con-

tenidos mínimos ni en evaluaciones, en evidencias ni en obligaciones, al menos en un primer momento. Lo que se tendrá enfrente, aquello de lo que se formará parte es, en primer lugar, una comunidad profundamente doliente, zaherida en diferentes medidas por los despiadados efectos del virus en nuestras existencias. En este reconocimiento, la pregunta inmediata del *sensus communis* así instaurado no será por cómo aprobar la materia, por cómo ser el mejor o la que más participe, sino por qué podemos hacer por nosotros, cómo podemos emprender una labor —no un trabajo, como decía Arendt— para hacer por los demás lo que sea necesario para vivir lo mejor posible en medio de esta desastrosa condición en la que estamos. Quizá de esta forma podamos crear estrategias más eficientes de acompañamiento y seguimiento para todos y todas aquellas quienes se han sostenido en las clases pese a todo, para quienes han tomado las clases desde el hospital o en sus traslados hacia sus trabajos emergentes, para quienes han tenido que sobreponerse a la muerte de sus seres queridos, para quienes cada tanto sentimos que no podemos más y necesitamos de algún tipo de acompañamiento.

La pregunta por el cuidado relativo a la educación, de este modo, seguirá siendo singular, tendremos que aprender a formularla, instaurarla y reformularla en cada comunidad cuantas veces sea necesario. Y quizá su respuesta sea irrepetible, pero al menos nos pone en otra condición para afrontar la existencia, el mundo, para hacerlos menos miserables, más vivibles.

Y quizá sea en esta grieta en la que estamos, esa en la que nos pusieron el virus y el capitalismo, en la que sea posible sembrar la semilla de un mundo otro por el que podamos imaginar, desear y laborar incluso —ya— sin el virus entre nosotros.

Semblanzas de los autores

Alberto Constante

Doctor en filosofía por la UNAM. Ha publicado 18 libros de su autoría y coordinado 20 sobre temas diversos, especialmente los últimos 8 sobre redes sociales y la formación de la subjetividad y un Epub sobre Covid19. *Recientemente* publicó la traducción del alemán del libro de Martin Heidegger “De la experiencia del pensar”. Su línea de investigación es sobre las consecuencias de las redes sociales y la formación de la subjetividad. Es director y editor de la revista digital www.reflexionesmarginales.com
aliscolo@gmail.com

Ramón Chaverry Soto

Licenciado en Psicología; Maestro y Doctor en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Editor de la revista “Filosofía y Letras” de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Profesor en Colegio de Filosofía y en el colegio de Letras Modernas, (FFyL UNAM). Profesor de psicología social aplicada y en la tradición complejidad social en la FES Iztacala-UNAM. Miembro de la red iberoamericana Foucault. Autor del libro *El sujeto como objeto de sí mismo*.
chaverryr25@gmail.com

Marco A. Jiménez

Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Miembro SNI Nivel 2. Profesor de Filosofía de la Cultura, Sociología de la Cultura, Biopolítica y Filosofía de la Técnica en la FES-Acatlán y en Posgrado de Pedagogía de la UNAM, así como en la Academia de Filosofía e Historia de las

Ideas de la UACM. Sus publicaciones más recientes son: coeditor del libro *Justicia y prácticas culturales contemporáneas. Figuras del pensamiento sobre lo social*, México, FES Acatlán, UNAM, 2020; Artículo “Innovation, Meaning of”, *Encyclopedia of Educational Innovation*, https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_211-1.

marcoacatlan@gmail.com

Ana Ma. Valle

Doctora en Pedagogía por la FFyL de la UNAM. Miembro del SNI Nivel 2. Profesora de Filosofía de la Educación, Tecnología y Violencia, así como de Biopolítica y Filosofía de la Técnica en la FFyL y en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Sus publicaciones más recientes son: coeditora del libro (2020) *Tecnología y Enseñanza. Pensar los procesos de subjetivación*, UNAM, México, 2020; (2021). “Investigación educativa: problemática y carácter multidisciplinario Reflexiones teóricas y filosóficas”. *Praxis & Saber*, 12(29), e11469. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11469>

anavalle@filos.unam.mx

Donovan Hernández Castellanos

Doctor en filosofía por la UNAM y realizó una estancia posdoctoral en la UAM-X. Es autor de dos libros sobre Foucault. Sus líneas de investigación incluyen los estudios de género, poscoloniales y la teoría crítica. Su libro más reciente se titula *Arqueologías urbanas, topografías críticas. La dialéctica de la ciudad en Siegfried Kracauer y Walter Benjamin* (Parmenia, 2020).

donovan.ahc@gmail.com

Karla Castillo Villapudua

Doctora en Ciencias Educativas por el IIDE (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo) de la Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Docencia por la (UABC). Licenciada en Filosofía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Codirectora del SPTC (Seminario Permanente de Teoría Contemporánea). Editora de Revista Espiral. www.revistaespiraltijuana.org castillo.karla@uabc.edu.mx
karlacasvil@hotmail.com

Bily López

Doctor en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha coordinado los volúmenes *Filosofía del lenguaje. Horizontes y territorios* (Colofón, 2018), *Hermenéutica, lenguaje y violencia: perspectivas en el siglo XXI* (Fénix-UNAM, 2020), es coautor del libro *Ensayos maquínicos. La escritora como acontecimiento* (UACM, 2020), y co-coordinador del libro *Nomadismos biopolíticos. Miradas en torno a la producción de vida y muerte en el mundo contemporáneo* (UACM-Monosílabo, 2020).
dieblondebestie@hotmail.com

Carolina Terán Hinojosa

Licenciada y maestra en Filosofía por la UNAM. Se ha especializado en las áreas de filosofía y retórica griega antigua desde una perspectiva feminista. Ha contribuido con artículos para publicaciones como “Filósofos cínicos. Aproximaciones para su estudio universitario”, “Los filósofos ante los animales” y “Las mujeres en la antigüedad. Actualmente escribe su tesis doctoral sobre las críticas feministas a la noción de lo femenino en el corpus aristotélico.”
carolinateran@filos.unam.mx

Alejandra Rivera Quintero

Licenciada en psicología por la UNAM, maestra en filosofía por la Universidad Iberoamericana y candidata a doctora en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora investigadora de tiempo completo en la UACM y desde 2014 y hasta la fecha coordina el grupo de investigación transversal sobre biopolítica y necropolítica.

alejandraraq@gmail.com

Hoy, luego de la pandemia, una de las cosas que se puso en juego alrededor de la educación y de su crisis, es que la confianza, que es el motor del sistema, se quebrantó. No sólo se trata de la digitalización de la educación donde el fracaso es total. Y, sin embargo, la tecnología está ya inscrita en la visión de la educación distópica que se imparte en nuestro país. Este libro es un esfuerzo por pensar la crisis educativa en México, una crisis que persiste y ha agotado todos los recursos. Ahora de lo que se trata es de innovar, de abrirnos a otras formas de impartición de las clases, y de comprender lo que es la “formación” entre los jóvenes.

