



# Education in the Knowledge Society

journal homepage <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>

Ediciones Universidad  
**Salamanca**



## The University in the Post-Pandemic: Future Scenarios

### La universidad en la pospandemia: escenarios de futuro

Carina-Gabriela Lion<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-4085-5164>

[carinalion@gmail.com](mailto:carinalion@gmail.com)

#### ARTICLE INFO

##### Keywords

higher education; post-pandemic;  
altered practices; tensions and  
trends; technological scenarios

##### Palabras clave

educación superior; pospandemia;  
prácticas alteradas; tensiones y  
tendencias; escenarios tecnológicos

#### ABSTRACT

The pandemic has opened and reopened questions central to policies and teaching practices at the higher level. The intensive use of platforms (platformization) as a key, non-neutral and algorithmic phenomenon raises questions about the processes of autonomy and knowledge management that will be crucial for the coming years in higher education. The overlap between information and knowledge derived, among other aspects, from the oversimplification of technological mediation brings the challenge of making thought, processes, capacities, and mediations visible. In an increasingly algorithmic and datafied context where the gaps for autonomy are negligible, strengthening the “agency” becomes relevant and crucial. From a personal and interpretive approach, the essay intends to address whether teaching practices and learning have been questioned, especially regarding autonomy and self-regulation in this complex context and the complete uncertainty that the pandemic has been and is post-pandemic. As a specific objective, it proposes to raise tensions and questions and design answers that allow us to imagine some didactic transformations for the coming years. As part of the survey, various perspectives from students and teachers are examined and interpreted to propose analyses that address questions such as: Have teaching practices changed in their didactic conceptions? Have modes of learning been challenged? The essay aims to answer these questions through analytical and interpretative approaches.

#### RESUMEN

La pandemia ha reabierto preguntas que son nodales tanto para las políticas como para las prácticas de enseñanza en el nivel superior. El uso intensivo de plataformas plantea interrogantes acerca de los procesos de autonomía y gestión del conocimiento que serán cruciales para los próximos años en la educación superior. El solapamiento entre información y conocimiento derivado, entre otros aspectos, de la sobresimplificación de la mediación tecnológica trae el desafío de hacer visible el pensamiento, los procesos, las capacidades, las mediaciones. En un contexto cada vez más algorítmico y datafificado en el cual los intersticios para la autonomía son ínfimos; fortalecer la “agencia” se torna relevante y crucial. El artículo es un ensayo que, desde un enfoque personal e interpretativo, se propone abordar si se han visto interpeladas las prácticas de enseñanza y los aprendizajes, especialmente respecto de la autonomía y la autorregulación en este contexto complejo y de plena incertidumbre que ha sido la pandemia y es la pospandemia. Como objetivo específico, plantea tensiones, interrogantes y diseñar algunas respuestas que permitan imaginar algunas transformaciones didácticas para los próximos años. Parte del relevamiento de algunas voces de estudiantes y docentes que se recrean e interpretan para proponer análisis que respondan a interrogantes tales como ¿han cambiado las prácticas de enseñanza en sus concepciones didácticas?, ¿se han visto interpelados los modos de aprender? A lo largo del ensayo se pretende dar respuesta a estos interrogantes a través aproximaciones analítico-interpretativas.

## 1. Tensiones y tendencias

*Vuelvo.  
Quiero creer que estoy volviendo  
con mi mejor y mi peor historia.  
Conozco este camino de memoria  
pero igual me sorprende.  
Mario Benedetti - 1968*

Volvemos a un espacio conocido. Conocemos el camino, los pasillos, las aulas casi de memoria, pero a la vez se nos presentan como lugares desconocidos por los que transitar nuevamente. No somos los mismos. No estamos iguales, ni docentes, ni estudiantes. Arrastramos vivencias de dos años de pandemia. Con pérdidas, re-vinculaciones, angustias y aprendizajes. ¿Para qué volvemos? ¿Cómo volvemos? ¿Qué aprendimos? Por otro lado, ¿por qué hablar de “volver” si nunca nos “fuimos” de la enseñanza?

Vamos a acercarnos a una visión personal de algunas tensiones y dilemas que, si bien no son novedosos, emergen de modo iterativo a partir de lo acontecido en la pandemia. Nos ofrecen nuevas perspectivas acerca de viejos problemas y nos brindan algunas ideas que tendremos que construir para los próximos años si queremos una transformación de las prácticas de enseñanza en la educación superior. Como visión personal, se trata de un ensayo que ofrece algunas respuestas en las que se entran voces de docentes y estudiantes que hemos recabado en tiempos de pandemia. Escucharlas, saborearlas, comprenderlas e intercalarlas es fundamental para la construcción de visiones alternativas para la enseñanza universitaria.

### 1.1. Tensión: relevancia vs. cobertura, autonomía vs. dependencia

Hace ya varios años, Perkins (1995) construía el concepto de “metacurriculum” para dar cuenta de la necesidad de incluir conocimiento de orden superior en el curriculum: lenguajes de pensamiento, pasiones intelectuales, imágenes mentales, conceptos ricos en ramificaciones y derivaciones, y la enseñanza de la transferencia. Un entrecruzamiento entre pensamiento crítico, emociones cognitivas, imágenes integradoras, puentes hacia la transferencia y diversidad de lenguajes para la construcción de conocimiento. Frente al déficit de conocimiento frágil y de pensamiento pobre; un foco centrado en la puesta en práctica; en las articulaciones y los puentes; un conocimiento que se “mueve”, que es provisional en su construcción porque instala hipótesis, preguntas y no solo certezas cristalizadas. Una convergencia de lenguajes visuales, audiovisuales, textuales e hipertextuales que amalgaman formas de representación diferentes para la diversidad cognitiva (Eisner, 1998).

En la universidad se mantiene una supremacía del academicismo, entendido como un inventario de contenidos y como cobertura temática exhaustiva, transmisible y aplicable. Se vincula la enseñanza a la exposición, y la exposición al saber erudito. Cuánto más información, pareciera haber más erudición.

Uno de los aprendizajes de la pandemia –en mi opinión– fue comprender la ilusión de esta cobertura exhaustiva y jerarquizar lo relevante, lo esencial, lo prioritario. Quebramos la ilusión de totalidad contenidista, pusimos foco y recuperamos significatividad.

Esta jerarquización, instaló preguntas acerca de qué perfiles necesitamos en la actualidad. ¿Para qué sociedad? ¿Cuál es el conocimiento significativo en los escenarios contemporáneos? En relación con los procesos de autonomía, tenemos entonces una primera respuesta: la priorización de contenidos esenciales por parte de los docentes en tiempos de pandemia muestra un grado de autonomía en las definiciones curriculares frente a las presiones de cobertura que aún se muestran firmes en la educación superior (en contextos de libertad de cátedra, cabe discutir la autonomía real en estas decisiones).

Por otro lado, si la universidad es el ámbito para la producción de nuevo conocimiento, la formulación de interrogantes de valor social, y la formación de sujetos críticos y transformadores; ¿por qué la persistencia de una enseñanza clásica, expositiva y lineal basada en el esquema de explicación-aplicación y verificación, en un modelo transmisivo de grandes volúmenes de información? (Litwin, 2008). ¿Por qué no apelar a un aprendizaje experiencial vinculado con el mundo del trabajo y con el fortalecimiento de competencias necesarias frente a los avances de la inteligencia artificial y las limitaciones a los márgenes de autonomía?

Los antecedentes de investigación y referencias de distintos autores nos marcan que cada vez elegimos menos.

Los diversos conceptos de “humanidad aumentada” (Sadin, 2017; Baricco, 2019) empiezan a dar cuenta de hibridaciones entre lo humano y lo artificial. Los cambios en las posturas corporales en relación con la tecnología, la generalización progresiva de un cuerpo interfaz, los avances de la dataficación, la digitalización,

la inteligencia artificial y la robótica nos plantean desafíos complejos en relación con los procesos de control social y nuestros grados de autonomía. Tal como señala Sadin (2017), “se insta más ampliamente una nueva antropología gracias al surgimiento de una inteligencia de la técnica consagrada a extender nuestras facultades de entendimiento, así como también a generar modalidades históricamente inéditas de aprehensión del mundo” (p. 31). Frente a esta representación de un mundo que “evoluciona” tecnológicamente bajo un manto ilusorio de progreso, nos preguntamos qué elegimos, qué margen de autonomía tenemos como sujetos de esta contemporaneidad (Lion, 2020).

Tal como afirma Cobo (2019),

nuestra capacidad para tomar decisiones es fundamental para darle sentido a nuestra vida. Esta capacidad de decidir es esencial para la vida en sociedad, para la democracia ... Hoy “elegimos no elegir cuando aceptamos los servicios en línea de forma predeterminada. Nuestra sobrecarga diaria nos lleva a transferir esas atribuciones a los sistemas digitales (motor de búsqueda, red social, servicios de recomendaciones, etc.). Dejamos de usar las tecnologías y pasamos a confiar en ellas. Aquí es fundamental comprender el valor de la elección, y lo que sucede cuando esas decisiones, muchas veces muy personales, se ponen en manos de servicios en línea que suelen estar influenciados por intereses comerciales o no del todo transparentes (p. 28).

En definitiva, frente a un mundo cada vez más algoritmizado (Williamson, 2018), ¿cómo generar autonomía y toma de decisiones potentes?, ¿cómo garantizar que somos los sujetos quienes elegimos y no los dispositivos digitales? La opción por la significatividad y la relevancia en la priorización curricular desde decisiones docentes y no realizadas por algoritmos informáticos o por los diseños establecidos en los entornos virtuales, esboza una primera capa de respuesta.

Tal como sostiene Costa (2021), nuestra diferencia con el resto de las especies animales consiste en la capacidad de anticipar, de imaginar, de decidir si y cuándo hacer y cuándo no hacer y la reflexividad; debiéramos ser capaces de decidir cómo docentes qué enseñar y cómo.

Y mientras nos preguntamos sobre esta tensión acerca de profundidad o cobertura, autonomía o dependencia, una de las preocupaciones centrales en estos dos años de enseñanza remota que aparecía en distintos espacios académicos concernía a la evaluación: ¿cómo verificar la identidad en las evaluaciones? ¿cómo saber que no se copian?

Parece necesario, por tanto, recuperar testimonios que resultan cruciales para comprender narrativas en primera voz (Jandrić et al., 2020). Escuchar qué dicen nuestros/as estudiantes; cuáles han sido sus focos de preocupación en estos dos años con el objeto de establecer un diálogo genuino, constructivo y transformador de las prácticas para los próximos años que vaya en sintonía con los sujetos del aprendizaje.

La recurrencia que más aparece refiere a que las clases grabadas resultaron más “efectivas” que la clase en vivo. En palabras de los estudiantes: “Destaco el hecho de tener las grabaciones de las clases, porque puedo volver a consultar algo que me quedó pendiente” (Lion et al., 2021, p. 22).

¿Qué representa esto?

Algunas hipótesis:

- En tanto el centro de la enseñanza sigue siendo transmisivo, nuestros/as estudiantes han valorado en pandemia el acceso a las clases grabadas. La repetición de una clase centrada en la información pareciera tener más valor que la clase en vivo en la cual la información se hace más volátil. Volver a mirar la clase según los tiempos propios de comprensión de la información, es uno de los aspectos que los estudiantes señalan con más fuerza. Esta hipótesis se sostiene en un modelo didáctico basado en la explicación que aún predomina en las prácticas de enseñanza en el nivel superior.
- Si la virtualidad permite la clase grabada, la presencialidad debiera poner el foco en otro tipo de prácticas no centradas en el modelo exclusivamente explicativo sino en experiencias que valgan la pena ser vividas (Maggio, 2018). Es decir, dedicar el tiempo de la presencialidad al diseño de clases que lejos de centrarse en la exposición, propongan otras vivencias de aprendizaje: performáticas; de problematización; resolución de casos; de inserción crítica; inmersiones temáticas; simulaciones; entre otras.
- La autogestión del tiempo se tornó un factor relevante para el estudiantado. Esta autogestión, en algunos estudiantes fortaleció la autonomía.

El lugar de la autonomía aparece en las voces estudiantiles: “en la pandemia aprendí a cómo desarrollar un aprendizaje autónomo mediante la información de vídeos o textos que brindan los/las docentes. Además de un carácter que implica saber relacionar contenido académico e investigación” (Lion et al., 2021, p. 39).

La autonomía ligada a la posibilidad de administrar los tiempos se tensa con la posición de algunos estudiantes que refieren a una sobrecarga.

Pusimos a disposición clases grabadas, videos muy extensos y mucha actividad frente al monitor. Esta abundancia de actividades –que pareciera estar ligada a la necesidad de “demostrar” enseñanza– tuvo como correlato agobio, cansancio y saturación cognitiva.

Tal como sostienen Álvarez et al. (2020) la pandemia implicó para muchos un cambio significativo en relación con el tiempo que dedicaban a los estudios universitarios. Ello permitió entre diferentes cuestiones poder cursar más materias, organizar de mejor modo las actividades académicas y los propios tiempos del aprendizaje y, principalmente, optimizar los tiempos reduciendo aquellos que suponen el traslado a la universidad. Esto trae algunas dificultades en relación con la vuelta a la presencialidad y la autoorganización.

Esto abre una nueva tensión. La posibilidad de volver a mirar lo grabado en los casos en que esto sucedía permitía volver a concebir un tiempo continuo; casi cíclico que produjo la sobrecarga y el agotamiento para algunos/as estudiantes; pero también aperturas a nuevos modos de estudio, de comunicación y de aprendizaje para otros/as. Algunos profesores plantearon que durante la pandemia acortaron los tiempos del trabajo sincrónico respecto del asignado como tiempo de clase presencial cubriendo esta dedicación mediante el trabajo autónomo o tareas de corte asincrónico que probablemente generó esta saturación (Landau et al., 2020).

Respecto de la autonomía, Dussel (2022) sostiene que el quiebre de la sincronía no solamente abrió paso a lo singular y a procesos de mayor autonomía intelectual, sino que también estructuró otras configuraciones pedagógicas que instalan lo asincrónico dentro de la clase. La posibilidad de construir recursos y materiales que permitan representar el saber de diferentes maneras no solo responde a una necesidad de acompañar, desde diversas miradas, los procesos de aprendizaje heterogéneos y disímiles entre sí, sino también en la necesidad de transformar los procesos educativos dando mayor significatividad a las realidades particulares. Los estudiantes reconocen en estas propuestas de enseñanza no solo cuestiones acerca de una didáctica diferente sino también un nuevo enfoque acerca del modo de involucrarse en la actividad formativa. Esta autonomía se encuentra interpelada por un uso sesgado en el acceso a la información mediada por plataformas y redes en tanto los algoritmos seleccionan “relaciones” y contenidos. Esta tensión respecto de la autonomía se articula con el reto de la cobertura y la profundidad; reto que será vital en los próximos años. Por último, la tensión sobre los tiempos abre una discusión sobre su saturación y buenas prácticas, tal como profundizaremos a continuación.

## 1.2. Segunda tensión: deseo versus desgana

Si bien entendemos que para aprender se requieren condiciones institucionales, afectivas, vinculares, cognitivas; en la universidad hay una tendencia a priorizar el contenido por sobre el establecimiento de vínculos con el estudiantado. Crear condiciones para los aprendizajes implica una trama vincular en la que nos interesa quiénes son nuestros estudiantes, qué los mueve, los motiva y les interesa. Tal como interpela Serres (2013), en qué medida conocemos a nuestros/as estudiantes; sus deseos y motivaciones.

En el regreso a las aulas, hemos visto que no todos/as nuestros/as estudiantes quieren volver.

Por un lado, reconocemos en algunos testimonios que la pandemia les ha dejado aprendizajes (Lion et al., 2021). En los siguientes ejemplos podemos identificar las voces e inquietudes de los/as estudiantes:

Creo que la pandemia nos hizo aprender a todos muchas cosas y que quizás no son sobre lo que estudiamos, pero sí que nos van a permitir estudiar de otra manera. ... [Sin embargo, ha traído cansancio y agobio:] Creo que las materias tomaron la iniciativa de extender la propuesta más allá del horario asignado generando más carga temporal en las actividades y resolución de trabajos. ... No puedo comparar con la facultad presencial porque empecé en pandemia, pero me resulta mucha información junta que me cuesta trabajo y me lleva bastante tiempo entender (Lion et al., 2021, p. 42).

Según Cicala et al. (2020) hubo prácticas digitales estalladas en un doble sentido:

por un lado, la cantidad y variedad de estrategias que tuvieron que desplegar los estudiantes en este contexto, para sostener su proceso de estudio y su participación en la vida universitaria. Por otro lado, “prácticas digitales estalladas”, por la forma en que estas se hicieron presentes: en forma repentina, y en ocasiones, violenta (p. 8).

Hubo una suerte de tensión entre la generación de cercanía y la búsqueda de una comunicación fluida para fortalecer los vínculos tratando de achicar brechas de conexión y de dispositivos a través de aplicaciones más conocidas por los estudiantes y de más fácil acceso (como el WhatsApp) y el agobio que generó esta misma comunicación permanente.

En el recorrido por las voces estudiantiles encontramos un predominio de prácticas solidarias y espontáneas que emergieron por canales menos formales de comunicación. Diálogos horizontales; con una circulación fluida e intensa de la información desde lo instantáneo y grupal. Pareciera que el contexto fortaleció el emerger de lazos más horizontales, de ayudas mutuas para la contención, el diálogo y el estudio según lo que apareció en las encuestas; por ejemplo, “aprender a relacionarme con docentes y compañeros a través de medios digitales, entender la importancia de la escritura ya que es la nueva forma de comunicarnos y tener paciencia” (Lion et al., 2021, p. 45).

Ahora bien, en la vuelta a la presencialidad en las consultas realizadas a los/as estudiantes hay voces que dan cuenta del “tiempo que pierden” en los viajes; del aprovechamiento de los tiempos en la virtualidad y un deseo de un modelo híbrido en el que se combinen, casi en un 50% y 50%, presencialidad y virtualidad.

En síntesis, de las voces estudiantiles indagadas durante estos dos últimos años (2020-2021), se infieren, entre otras, estas tendencias:

- La posibilidad de autoorganizar los tiempos de estudio y las prioridades. El aprovechamiento del tiempo. Los tiempos “ahorrados” en los viajes que se realizan para asistir a clase en la presencialidad.
- El potencial de volver sobre las clases grabadas, registradas y documentadas. Su valor para el fortalecimiento de los aprendizajes en clave de tiempo personal y autoadministrado.
- Mayor posibilidad de interacción y percepción de cercanía con los/as docentes.
- Más énfasis en la producción que en la reproducción de contenidos.
- Mayor carga en actividades académicas que saturaron, en algunos casos, la posibilidad de comprender los temas.
- Más visibilización de los propios aprendizajes que les fortalece los procesos de autorregulación y de autonomía
- Valorización de las clases participativas y articuladoras con la práctica profesional.

En un testimonio estudiantil se destaca que las clases que más me gustaron fueron aquellas en las cuales nuestro papel como estudiantes fue de producción activa y cercana a la práctica profesional. Lo que más valoro de ellas es la participación en propuestas para casos reales, la intervención y creatividad puestas en juego. Las elijo porque nos dan herramientas para conjugar la teoría y la práctica que a veces parecen dos mundos separados (Lion et al., 2021, p. 39).

Por su parte, algunas de las tendencias que hemos podido reconocer en las voces de los/as docentes universitarios/as (indagadas en 2020) muestran que se ha abierto un abanico de oportunidades, entre ellas:

- Optar por profundidad y no por extensión.
- Generar actividades situadas que tuvieran sentido en relación con las trayectorias y los intereses de nuestros/as estudiantes y no solo porque son temas que hay que enseñar.
- Entender las actividades situadas y contextualizadas teniendo en cuenta que los tiempos de aprendizaje son diversos y variados. Experimentar en tiempo real con decisiones que pueden ir cambiando de manera constante: “si algo no resultaba, rápidamente cambiábamos a otra cosa, y si faltaban clases, agregábamos, si hay que agregar un espacio de apoyo se agrega. No hay horarios tan fijos ni espacios tan fijos como antes” (Lion et al., 2021, p. 40).
- Generar producciones que articulen con los intereses estudiantiles a partir de problemas que generen sentido y comprometan con pasión (didáctica y cognitiva).
- Fomentar nuevas formas de participación, de co-creación y de externalización de intereses y de producciones.
- Fortalecer la autonomía y la agencia (Bruner, 1997).
- Valorar el diálogo en la enseñanza, la escucha honesta y la trama vincular como condición para el aprender. El afecto como andamiaje social y cognitivo.
- Interpelar la enseñanza de manera permanente, tal como se presenta en el siguiente testimonio docente: “hay un signo de pregunta [abierto] todo el tiempo. Antes, en el modelo anterior, nosotros teníamos una certeza, ahora por cada cosa que vamos a hacer nos hacemos preguntas” (Lion et al., 2021, p. 46).

Por otro lado, hay marcas de cansancio vinculadas con la sobrecarga de trabajo docente y un reconocimiento de la complejidad de enseñar aquellas disciplinas vinculadas con laboratorios y prácticas profesionales. Las tareas de adaptación a esta realidad tuvieron que ser realizadas en tiempos muy breves. De este modo, más allá de los saberes y la disponibilidad de dispositivos digitales, las propuestas de enseñanza se desplegaron en contextos hostiles y complejos de un escenario social caracterizado por la enfermedad, la muerte, la incertidumbre y la crisis económica (Landau et al., 2020).

En sus propias voces:

Fue una oportunidad para encarar la enseñanza de otra manera que generó más interacción personal con el alumno. ... Fue una experiencia compleja, requirió más dedicación de lo que esperaba, pero positiva e inspiradora. ... El impacto de la experiencia en el futuro dependerá de la posibilidad de disminuir la exigencia de presencialidad, de lo contrario será una sobrecarga para los estudiantes. ... En las materias prácticas fue muy complejo llevar adelante buenas estrategias de enseñanza (Lion et al., 2021, p. 47).

En síntesis, pareciera que la noción de presencialidad estuviese en debate en el sistema universitario, fuertemente anclada en la confluencia física de los cuerpos en un mismo espacio, pero notoriamente tensionada en pandemia, lo que llevó a reconsiderar las nociones de tiempos y espacios de encuentro (Cruder et al., 2021). Sumado a esto, aparece interpelada la noción de “práctica” en la virtualidad como condición de imposibilidad.

La vuelta a las aulas pone en el centro la necesidad de discutir la significatividad de la experiencia educativa que ofrecemos sea en la modalidad que sea; qué pasará con la adopción del plataformas y aplicaciones cercanas a las formas culturales que nos atraviesan como sujetos de la contemporaneidad y que no siempre incorporamos de manera genuina; pero, principalmente, se trata de volver a recuperar el deseo de enseñar y el deseo de aprender.

## 2. Umbrales: las puertas que tenemos que atravesar para una transformación de la enseñanza

*El pensamiento, el arte y la política  
Ya no pueden ser vistos como proyectos de  
Totalización, sino como procesos de proliferación  
Sin totalidad.  
(Berardi Bifo, 2020, p.165)*

¿Qué umbrales atravesamos o queremos atravesar? Para dar algunas respuestas es inevitable comprender que varias ilusiones se han roto. Tal como mencionamos en el apartado anterior, la ilusión de transmisión exhaustiva del conocimiento como base prioritaria de la didáctica universitaria; de un tiempo aprovechado en la pandemia que aparece como valorado a la vez que saturado; de una autonomía plena en nuestra toma de decisiones que se encuentra cercenada por la inteligencia artificial. Como sostiene Berardi Bifo (2020), la noción de totalización se ha roto. Vivimos tiempos de incertidumbre y complejidad.

Morin (2016) señala que:

incertidumbres y duda están vinculadas. ...  
Nos permiten romper determinismos y reduccionismos científicos. ... hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Habrá que enseñar principios de estrategia que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella (p.32-38).

Profundiza Cobo (2019), indicando que, en las sociedades de la información más maduras, la morfología es la incertidumbre. En tiempos de complejidad, incertidumbres y nuevas negociaciones, proponemos dos umbrales como hipótesis que puedan dar respuesta a las tensiones señaladas en el apartado anterior.

### 2.1. El umbral de la experiencia

Otros exponentes de la escuela nueva –como Dewey (1995) y Freinet (1996)– valoraban la experiencia como fundamental para el aprendizaje, con ideas como *nuestro laboratorio es el niño; la vida se prepara con la vida*;

los que todavía hacen experimentos; no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo; o una pedagogía de la experiencia. Eisner (1998) aporta que dichas experiencias parten de lo sensorial para la abstracción y construcción de conocimiento.

Experiencias valiosas, únicas, que dejen marca y que abarquen distintos modos de reconstruir lo sensorial y de construir conocimiento relevante es una de las perspectivas que estos escenarios nos sugieren y que resultan particularmente valiosas luego de estos años de pandemia.

Aprendemos de diversas maneras, marcados y marcadas por trayectorias y recorridos que son únicos y en contextos sociales, culturales, políticos que nos atraviesan, nos influyen y nos interpelan. Esta diversidad cognitiva se vincula con historias de vida, trayectorias, contextos, y capitales culturales y familiares diferentes. Por eso, abrir puertas a experiencias divergentes puede ser un camino interesante para favorecer itinerarios formativos enriquecedores, personalizados y colectivos que resulten inspiradores para favorecer otros modos de aprender teniendo en cuenta los escenarios digitales contemporáneos.

Tal como hemos sugerido, los/as estudiantes recuperan aquellas experiencias que les resultaron de particular valor (más allá de si su modalidad fue sincrónica o asincrónica; virtual o presencial).

Baricco (2019) sostiene en *The Game* que estas experiencias en el contexto contemporáneo son fragmentadas y desmaterializadas. Según este autor, las experiencias pasan a conformar un mundo virtual y digital que desprende de materialidad la experiencia. La mediatización a través de plataformas, ese “ultramundo” del que habla este autor proporcionó un reconocimiento del otro en un plano diferente.

Es curioso que los/as docentes mencionen que a partir de la pandemia comenzaron a preguntar un poco más acerca de cómo estaban los estudiantes; o preocuparse por la cámara apagada o encendida. ¿Cuántos estudiantes apagan la cámara en la clase presencial? Están absolutamente desconectados.

Cuando en el inicio del artículo nos preguntábamos a qué volver, emerge la pregunta de qué umbrales queremos atravesar. Partimos de la idea de que los sujetos del aprendizaje han cambiado; pero también los sujetos docentes nos hemos transformado. Estas re-vinculaciones exigirán conversaciones diferentes, diálogo honesto y escucha.

Los aprendizajes emergentes en estos escenarios contemporáneos muestran que es preciso pluricontextualizar en diferentes espacios y tiempos, promover experiencias perdurables e interpelar la didáctica clásica de explicación-aplicación-verificación. Aprovechar las tecnologías desde el concepto acuñado hace ya más de 20 años por Salomon (2001) de *cognición distribuida*; es decir, la habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden o pueden expandir nuestras capacidades mentales.

En síntesis, se trata de diseñar experiencias que dejen huellas, en lo que he denominado “tatuajes cognitivos” (Lion, 2020). Esta metáfora da cuenta de una inscripción en la piel, una marca que nos queda del tránsito educativo cual dibujo o ilustración en nuestros cuerpos. No es una mera ilustración, sino que se trata de huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros/as el conocimiento; de dejar marcas que relaten, que narren; que nos transformen como sujetos culturales en la época que nos toca vivir. Estos tatuajes son polifónicos (se construyen desde diferentes voces) y “multisoportes”: videoarte, narrativas multimediales y transmediáticas, infografías sintetizadoras y escrituras con imágenes, entre otros. En este sentido, se despliegan a través de nuevas estéticas comunicacionales en las cuales se entranan subjetividades y construcciones mediadas tecnológicamente con profundas implicancias en los procesos de conocimiento (Lion, 2020).

## 2.2. Portales en el tiempo

El otro umbral que hemos abordado refiere a la temporalidad. Hace ya varios años, Castells (2001) sostuvo la idea de un tiempo atemporal que instala internet. Un tiempo circular; que no se corta. Cuando pensamos en la universidad en tiempos de pandemia desde la enseñanza remota, los cortes entre clases, las pausas, los pasillos y los encuentros se ven alterados. Tal como sostiene Kap (2021) refiriéndose a la escuela,

el tiempo, aprisionado, apelonado, sin deseo, suponía que la enseñanza y el aprendizaje se daban en un solo proceso y en su solo lugar. Era difícil, para esa escuela, imaginar aprendizajes significativos, heterogéneos, fuera del entorno institucional, de la misma manera que era difícil considerar que el problema del tiempo es, también, un problema de los tiempos que nos requiere el pensar, imaginar, crear, comprender (p.1).

Ahora bien, la pandemia visualizó que otra concepción de la temporalidad era posible. Un tiempo que deja de estar subordinado o sujetado a un espacio fijo y a una gramática pautada para dar lugar a una secuencia de

acontecimientos desordenados y simultáneos: en los hogares, con desorden, con familia, con mascotas; vivimos interrupciones, clases más cortas e intensas, y creamos propuestas diferentes.

Este tiempo puede volverse creación de y sobre lo imprevisible, e igual que se adapta a la aleatoriedad también tiene la facultad de reelaborarse. Se trata de un tiempo que parece buscar la negación de la secuenciación para definir su propia existencia. Un tiempo que aparece comprimiendo y difuminando las secuencias de nuestras prácticas sociales, incluyendo las nociones de pasado, presente y futuro, que trastoca y disloca la secuencialidad (Lion, 2022).

¿Qué hacer en ese tiempo en el que sucede el encuentro con nuestros/as estudiantes? Su carácter efímero exige, como señalamos, una jerarquización sobre su aprovechamiento.

Nos dimos un tiempo y un espacio para preguntarnos por las condiciones para generar aprendizajes perdurables y valiosos, un tiempo de empatía que focaliza en la necesidad de un diálogo comprometido con quienes tuvieron que sostener muchísimo estos meses para que se pudiera seguir educando. Fortalecimos el trabajo en equipo, colegiado y colaborativo; documentamos prácticas y construimos saber institucional y didáctico que será crucial en los próximos años.

### 3. Conclusiones: oportunidades para el cambio y el fortalecimiento de la autonomía

En el inicio de este ensayo, nos hemos propuesto analizar si se han visto interpeladas las prácticas de enseñanza y los aprendizajes, especialmente respecto de la autonomía y la autorregulación. A partir de lo analizado, presentamos algunas conclusiones.

En primer lugar, creemos que una respuesta para el fortalecimiento de la autonomía implica el diseño de propuestas didácticas creativas, “de autor”, que corran de eje la secuencia lineal progresiva de explicación-aplicación-verificación a una reinención didáctica. Jackson (1999) acuñó la concepción de docentes memorables, aquellos que dejan huellas sobre nuestro paso por la escolaridad. Así señalaba respecto de las marcas que deja la enseñanza:

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas instituciones y docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse (p.43).

Creemos que estas propuestas creativas darán lugar a otras marcas en nuestros/as estudiantes. Algunas de estas propuestas que emergieron en la pandemia tuvieron las marcas de construcciones colectivas que generaron experiencias valiosas, únicas que “hackearon” lo que ofrecían las plataformas y promovieron procesos de toma de decisiones autogestionadas y autorreguladas que fortalecieron los procesos de autonomía estudiantil.

En estos años de pandemia, hemos visto crecer las comunidades de práctica docentes, hubo un compartir de experiencias, una documentación en vivo y en tiempo real a través de las redes de dudas, aplicaciones valiosas, y retos pedagógicos, comunicacionales y afectivos.

La transformación significativa va más allá de modalidades y formatos. Lo que más se escucha en el discurso pedagógico actual es el término hibridación. García Canclini (1995) definía las hibridaciones como procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. No es un concepto nuevo, tampoco implica un debate numérico que dé cuenta de porcentajes de presencialidad, virtualidad, sincronía o asincronía.

Hibridamos estrategias, combinamos lenguajes, mestizamos prácticas. Las prácticas mestizas cuestionan la homogeneidad de tiempos y lugares tradicionales para aprender y enseñar, y conciben el espacio del aula como una zona de frontera bilingüe: un lugar en el que se dan intercambios hacia un lado y otro de los límites entre disciplinas, formatos y medios (Ferrarelli, 2021).

En síntesis, la creación didáctica original crea oportunidad para la diversidad de aprendizajes, clases inclusivas, que ofrezcan anclajes a las trayectorias diversas y flexibles en tiempos y recorridos; a lenguajes expresivos múltiples (Eisner, 1998) en consonancia con la multialfabetización tanto en las estrategias de enseñanza como en las de evaluación.

En segundo lugar, hemos sostenido a partir de lo que proponen docentes y estudiantes en sus voces que necesitamos revisar las experiencias que ofrecemos en la educación superior. Así como sostuvimos tatuajes cognitivos desde los aprendizajes experienciales perdurables y significativos, las marcas de la enseñanza



implican la creación de prácticas diferentes, aquellas que dan lugar al co-diseño estudiantil (Maggio, 2018), a la escucha de inquietudes, palpitations, deseos y desesperanzas. Pudimos dar cuenta de brechas de conexión, de apropiación y de comprensión. Experimentamos clases más gamificadas, con desafíos y narrativas no lineales (Lion y Perosi, 2019). Fuimos generosos, imaginativos, disruptivos; creamos otros lazos, redes y otros horizontes de posibilidad. Fuimos sensibles, dialógicos y mucho más empáticos.

Baricco (2019) señala con perspicacia que las tecnologías han eliminado ciertas mediaciones y las élites que sostenían dichas mediaciones (sacerdotes, docentes), pero han instalado otro tipo de mediación más simple (por lo menos en la superficie). Herramientas, entornos y aplicaciones buscan hacernos “la vida más sencilla”, a un clic de distancia. Frente a la tendencia de simplificación tecnológica creemos que el desafío venidero es cierta sofisticación cognitiva y experimentación didáctica.

Dar lugar a mediaciones complejas para la construcción del conocimiento, es otro modo de fortalecer los procesos de autonomía en la construcción del conocimiento.

Esto implica las siguientes acciones:

- Generar actividades situadas que tengan sentido en relación con las trayectorias e intereses de nuestros/as estudiantes y no solo porque “son temas que hay que enseñar”.
- Entender las actividades situadas y contextualizadas teniendo en cuenta que los tiempos de aprendizaje son diversos y variados, comprimidos y multiespaciales.
- Articular con los intereses estudiantiles a partir de problemas que generen sentido y nos comprometa con pasión (didáctica y cognitiva). Comprender qué los interpela, las tendencias culturales y los interrogantes que nos plantea un contexto cambiante e incierto.
- Dar lugar a nuevas formas de participación, de co-creación, y de externalización de intereses y de producciones.
- Proponer relatos transmediales (Scolari, 2013), gamificados, con inserción crítica y genuina; producciones que rompan la linealidad, que permitan la co-creación colaborativa desde lenguajes y soportes multivariados.

La experimentación, la reflexión y la reconstrucción entre pares docentes son aspectos que cobran una nueva fuerza desde una perspectiva ideológica y moral a la vez que surgen nuevas significaciones de los espacios institucionales tradicionales tales como la sala de profesores, las jornadas de reflexión, las horas de planificación o las iniciativas de actualización de los docentes. Con el espíritu de la época y con la impronta de lo que emerge en las redes desde un punto de vista cultural, el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los pares cobran un nuevo sentido. La importancia asignada a la reflexión en torno del proceso de inclusión de tecnología en el aula sostenido por un grupo de pares a partir de señalamientos de distinto tipo emerge junto a la apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas y discutidas que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte en modos de producción como los que hemos descrito (Lion, 2022).

En definitiva, creemos que va a ser cada vez más necesario diseñar propuestas de enseñanza inéditas, no previsibles, creativas, que den lugar a experiencias de nuevo tipo en las que haya interfaces variadas y relevantes (entre la institución educativa y su contexto; entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; entre contenidos desafiantes e invitaciones a pensar “fuera de la caja”; entre relatos simples y transmediáticos; entre producciones significativas y el mundo del trabajo, etc.). Clases que fortalezcan los procesos de toma de decisiones; desafíos culturales, epistemológicos y cognitivos que exijan que los estudiantes formulen preguntas más que respuestas y que articulen los aprendizajes académicos con el mundo laboral en diálogo permanente.

Merieu (2016) se pregunta qué mundo vamos a dejarles a nuestros hijos y qué hijos vamos a dejarle a nuestro mundo. Quisiéramos pensar que es un mundo al que cuidamos y queremos, de escucha y de respeto en el que los vínculos se construyen dialógicamente. Quisiéramos pensar en hijos que también cuidan y respetan, a la vez que disfrutan de sus aprendizajes para comprender contextos en continua transformación y ser parte de esta transformación permanente. Un mundo justo, equitativo y en el que valga la pena vivir y soñar.

#### 4. Referencias

- Álvarez, G., Manolakis, L. y Morán, L. (2020). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 49-70.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Berardi Bifo, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Tinta Limón.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Plaza y Janés.
- Cicala, R., Cogo, M., Gómez, C., Maldonado, J., Parodi, A., Frangella, V., Giménez, Y., Bulacio, C. y Sánchez, M. (2020). Entramado de prácticas digitales de estudiantes avanzados en contexto de pandemia: entre “ser estudiante” y “ser ciudadano universitario”. En S. Morales y E. Vidal (Eds.). *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas* (pp. 227-236). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142tw7.21>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- Cruder, G., Cicala, R., Bergomás, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 25-35.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Amorrortu.
- Ferrarelli, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. *Cuadernos de Pedagogía*, 522, 95-100.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata.
- García Canclini, N. (1995). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Sudamericana.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I., Levinson, P., Mayo, P., Ryberg, T., Monzó, L. D., Allen, Q., Stewart, P. A., Carr, P. R., Jackson, L., Bridges, S., Escaño, C., Grauslund, D., Mañero, J., Lukoko, H. O., Bryant, P., Fuentes-Martinez, A., Gibbons, A., Sturm, S., Rose, J., Chuma, M. M., Biličić, E., Pfohl, S., Gustafsson, U., Arantes, J. A., Ford, D. R., Kihwele, J. E., Mozelius, P., Suoranta, J., Jurjević, L., Jurčević, M., Steketee, A., Irwin, J., White, E. J., Davidsen, J., Jaldemark, J., Abegglen, S., Burns, T., Sinfield, S., Kirylo, J. D., Kokić, I. B., Stewart, G. T., Rikowski, G., Christensen, L. L., Arndt, S., Pyyhtinen, O., Reitz, C., Lodahl, M., Humble, N., Buchanan, R., Forster, D. J., Kishore, P., Ozoliņš, J. J., Sharma, N., Urvashi, S., Nejad, H. G., Hood, N., Tesar, M., Wang, Y., Wright, J., Brown, J. B., Prinsloo, P., Kaur, K., Mukherjee, M., Novak, R., Shukla, R., Hollings, S., Konnerup, U., Mallya, M., Olorundare, A., Achieng-Evensen, C., Philip, A. P., Hazzan, M. K., Stockbridge, K., Komolafe, B. F., Bolanle, O. F., Hogan, M., Redder, B., Sattarzadeh, S. D., Jopling, M., SooHoo, S., Devine, N., & Hayes, S. (2020). Teaching in the Age of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 1069-1230. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>
- Kap, M. (2021). *Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza*. Trama Educativa.
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2020). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 9-24.
- Lion, C. (Ed.). (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Lion, C. (2022). Habitar la escuela entre la incertidumbre y la esperanza. En F. Avendaño y S. Copertari (Eds.). *¿Qué escuela para la postpandemia?* (pp. 89-100). Homosapiens.
- Lion, C. y Perosi, V. (Eds.). (2019). *Didácticas Lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Noveduc.
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Merieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Sadin, W. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.