

APORTES PARA EL DEBATE EDUCATIVO

Sobre la Escuela

**Conversación con
Fernando Peirone**

ESCRITURA



**Secretaría
de Educación**





Peirone, F. y Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC (2025). *Sobre la escuela. Conversación con Fernando Peirone / Entrevistado por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC. Se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Cristalli, Roberto Orlando
Secretaria General Adjunta: Vidal, Beatriz Elizabeth
Secretaria de Organización: Palacios, María Cecilia
Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontrouth, Oscar Andrés
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.
Secretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes
Secretaria Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz
Secretario de Asuntos Jubilatorios y Prev.: Toledo, Gustavo Miguel
Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretaria de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel
Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel
Secretaria de Salud y Medio Amb. de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa



Serie: Aportes para el debate educativo

Sobre la escuela. Conversación con Fernando Peirone

Entrevistador: Paulo Martínez Da Ros

Edición: Florencia Lo Curto (Coordinadora del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Producción editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Corrección: Natalia Cucinelli

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño



La serie **Aportes para el debate educativo** es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 4208940/04. Contacto: conectate@uepc.org.ar



Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC:

Desde el año 2018, promovemos el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos. En esta publicación que aquí compartimos respetamos y conservamos los diferentes usos del lenguaje de las personas que realizan las entrevistas y las que son entrevistadas.



Cómo citar este material:

Peirone, F. y Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC (2025). *Sobre la escuela. Conversación con Fernando Peirone / Entrevistado por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC. <https://uepc.org.ar/conectate/conversacion-con-fernando-peirone/>

Presentación

Desde el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC) de la Secretaría de Educación de la UEPC damos continuidad, en este 2025, a la subserie Sobre la escuela. En esta línea de producción –dentro de la serie Aportes para el debate educativo–, compartimos conversaciones con referentes del campo pedagógico sobre cuestiones que atraviesan el trabajo de enseñar. A lo largo de estas publicaciones nos interrogamos, entre otras cuestiones, por el sentido de la escuela en la actualidad, por su relación con los saberes y la verdad, por la enseñanza, la organización del trabajo escolar, el tiempo en la escuela y los haceres específicos que en su interior se llevan a cabo. En otras palabras, ¿qué significa hablar y decir “escuela” hoy? ¿Qué defender y sostener sobre la escuela, el trabajo de enseñar y cuáles son las palabras que más pueden colaborar en esa apuesta? ¿Cuáles son los aspectos que es necesario revisar y transformar?

En esta nueva entrega, Paulo Martínez Da Ros –integrante del ICIEC-UEPC– dialoga con Fernando Peirone sobre el lenguaje y las narrativas sociales en la era digital, así como sobre el lugar que puede tener la escuela en este presente. Las reflexiones que nos comparte Fernando a partir de las preguntas realizadas, resultan un necesario, urgente y valioso aporte para la conversación pedagógica sobre la escuela.

Gonzalo Gutierrez

Conversación con Fernando Peirone*

¿A qué hace referencia la idea de narrativa social? ¿En qué medida nos sirve para pensar la época actual?

Somos contemporáneos de una progresiva retracción de la escritura y de un uso cada vez más fragmentario de la lectura que se da en paralelo a la emergencia de una nueva narrativa social. El modo en que eso impacta en mi vida docente, en mis objetos de estudio y la rapidez con que esta narrativa social se integró a la cultura actual me llevó a investigar el fenómeno. Para lo cual tuve que estudiar qué es una narrativa social e identificar las diferencias entre lo que se discontinuaba y lo que estaba emergiendo. Lo primero que observé es que el concepto no estaba demasiado desarrollado, así que después de hacer un estado del arte, hice una primera definición. De allí surge la idea de la narrativa social dominante como la tipología representacional que adopta una cultura para narrarse a sí misma, organizar la experiencia social, establecer los modos de vincularse con el mundo, construir sus referencias identitarias y darse una forma de convivencia con su correspondiente modelo de poder. Todo lo cual conforma lo que llamamos cosmovisión, que funciona como un sistema de creencias autoafirmativo, capaz de producir respuestas para casi todos los interrogantes y casi todos los problemas.

En ese sentido, la cosmovisión y la narrativa social son co-constitutivas. Por eso sus ciclos de vigencia y dominancia están acompasados. Cuando la narrativa social dominante pierde su capacidad cohesiva porque no logra expresar la ex-

Fernando Peirone es doctor en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC). Se desempeña como docente e investigador de EIDAES-UNSAM y UNPAZ. Es fundador de la Facultad Libre de Rosario y miembro fundador del Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (UNSAM – UNPAZ – UNIPE). Además dirige el Núcleo sobre Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad, así como la serie *Tecno-culturas en la Escuela* de EDUVIM, la Editorial de la Universidad Nacional de Villa María. Entre sus publicaciones se destacan *El fin de la escritura. Efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos* (FCE, 2024) y *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global* (FCE, 2012).



"Cuando la narrativa social dominante pierde su capacidad cohesiva porque no logra expresar la experiencia social en un registro acorde a las vivencias y las necesidades comunes, la cosmovisión entra en crisis."

perencia social en un registro acorde a las vivencias y las necesidades comunes, la cosmovisión entra en crisis. Y viceversa. Es lo que ocurrió en el pasaje de la cosmovisión mítica a la cosmovisión logocéntrica —que nosotros identificamos con el pensamiento racional— cuando la oralidad y las alegorías míticas dejaron de ser efectivas frente a sociedades que con el sedentarismo, el avance tecnológico y el crecimiento demográfico, empezaron a demandar otro tipo de organización social.

En ese contexto, la escritura, co-constitutiva del pensamiento racional, pasó a ser la narrativa social dominante y como tal, la plataforma de legitimación de la cosmovisión logocéntrica, donde la razón pasó a ser el principio de inteligibilidad y organización. Hoy asistimos a un agotamiento de ese dominio, con una razón que se revela impotente frente al devenir informacional y con la escritura perdiendo su potencia cohesiva y representacional.

Desde tu perspectiva podemos decir que la escuela es una institución propia de la cosmovisión logocéntrica, ¿cómo pensarla en el marco de estas transformaciones?

La escuela forma parte de la pléyade institucional que instituyó la modernidad como proyecto cultural, con un modelo de convivencia y con sus propios modos

de existencia. Un proyecto nor-occidental o nor-atlántico que, desde sus inicios, cuando el contrato social dibujaba sus primeros palotes, abraza dos posiciones enfrentadas, pero igualmente herederas de la Ilustración, la secularización y la universalización. Dos posiciones que fueron alternando su preeminencia y disputando las usinas de sentido durante los últimos trescientos años, estableciendo dos modos de relacionarse con el entorno y con los demás.

Me refiero al liberalismo y al comunitarismo como dos vertientes modernas que expresan dos antropologías filosóficas contrapuestas. Una, con un fuerte acento en el individuo, en el pragmatismo y los derechos naturales e inalienables a la vida, la libertad y la propiedad privada, y, por lo tanto, con un fuerte sesgo economicista. La otra, más colectivista, sosteniendo que los individuos no son entes autónomos ni preexistentes, sino que se constituyen en comunidades de sentido, con valores compartidos y vínculos sociales que necesitan una organización consensuada; es decir, con una presencia decisiva del Estado.

Ambas corrientes han producido argumentaciones, debates filosóficos y corrientes científicas con un fuerte sesgo enciclopédico. La vertiente comunitarista siempre se asumió humanista y, aunque con algunas defecciones, tuvo numerosos logros. Pero en las últimas décadas empezó a tener crecientes dificultades para dar cuenta de un cambio epocal en el que Internet y la hipertextualidad abrieron una dinámica relacional que ya no empatiza con la narrativa escritural, la linealidad argumentativa y la racionalidad cognoscitiva. Esto es vivido como una gran oportunidad por parte del liberalismo que, después de superar los cuestionamientos globales de los *baby boomers* en los años sesenta¹, logró consolidar un dominio económico-financiero internacional que se basó en dos cuestiones fundamentales: la erosión de los estados nacionales y el uso de las tecnologías digitales como dispositivos de control y producción de subjetividades. Su robustez, sin embargo, también comenzó a debilitarse frente a la emergencia asiática, la discontinuidad logocéntrica y la producción cultural de las juventudes actuales. Las mismas juventudes que son calificadas de ansiosas y estupidizadas por las pantallas, sin percatarse que son quienes en su vínculo

ESCRITURA

¹ Hace referencia a las generaciones nacidas con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, momento de crecimiento de la natalidad a nivel mundial, entre los años 1946 y 1964.

con las tecnologías desarrollaron saberes tecnosociales fundamentales para interactuar en la sociedad informacional. Juventudes que ya no le disputan el poder a sus padres ni quieren tomar la bastilla y que por eso mismo constituyen un actor social de nuevo tipo. De hecho, contra todo lo que oímos sobre los jóvenes, podríamos pensar que junto a las mujeres están disputando —casi en soledad— la construcción de sentido que organizan el mercado, las Big Tech, las derechas patriarcales, los terraplanistas y los supremacistas. Es importante decir que se trata de una guerra sórdida y despareja, donde tanto las mujeres como los jóvenes están teniendo bajas permanentes, ya sea por el aumento de los femicidios en el caso de las mujeres; o por los algoritmos, las técnicas de *engagement*, en el caso de los jóvenes. Es cierto que en ese contexto no podemos pedirle a la escuela que resuelva lo que la sociedad no puede resolver. Pero tampoco podemos sostener inalterable una escuela que fue pensada para la modernidad y que sigue reproduciendo una formación lineal, contenidista, memorativa y profesionalizante cuando todo eso —por duro que suene— puede ser fácilmente reemplazado por el ChatGPT. Un sistema educativo que, mientras reclama y se obsesiona con la comprensión lectora de los pibes, no asimila los desafíos epistemológicos que plantea la cultura digital. Esos indicios, entre otros, ¿no serían suficientes para desactivar algunas prácticas inerciales de la escuela y resignificarlas en el contexto informacional? ¿Podemos darnos el lujo de tener docentes que no desarrollaron una lectocomprensión de interfaces y una solvencia digital acorde a los desafíos metacognitivos de nuestra época? ¿La formación docente no debería estimular una reflexión guiada sobre la operatoria, la aplicabilidad, las limitaciones y las potencialidades de las tecnologías digitales y los saberes tecnosociales? Yo no soy pedagogo, pero estudio el impacto de las tecnologías en el campo educativo y estudio a las juventudes. Y resulta evidente que la escuela sigue apegada a la letra, al ideario de la Ilustración y a un orden explicador que está basado en la cultura libresca, mientras la narrativa social se está desplazando hacia otro registro e instituyendo otro sistema simbólico común. Esto no quiere decir que debemos dejar de enseñar a leer y escribir, pero tampoco podemos desconocer que, en términos de Emilia Ferreiro, estamos ante un nuevo objeto cultural que tiene valor de uso, que surge del esfuerzo colectivo, que se adquiere a través de la interacción social y que gravita en el mundo de la vida. Frente a esto, los poscuarenta por lo general sienten impotencia porque no pueden asimilar lo que experimentan como un aluvión tecnológico; y porque sienten que en poco tiempo perdieron su autoridad junto a las referencias que les permitía pensarse y proyectarse en el mundo. Entonces vemos que muchas veces oscilan entre la nostalgia y la bronca. Ese es un tema serio porque abarca a un segmento importante de la población docente que revela serios obstáculos epistemológicos para comprender a la tecnología como un actante que deter-



“Mientras la educación no asuma el peso que tienen los usuarios y los diferentes actores sociales [...] en esa dinámica sociotécnica, vamos a seguir profundizando una mirada más punitiva que reflexiva y vamos seguir dejando que el mercado configure tanto la lógica de las relaciones sociales como sus derivaciones políticas.”

mina ventajas, dominios y posiciones de acumulación. Mientras la educación no asuma el peso que tienen los usuarios y los diferentes actores sociales —incluidos los gremios, los partidos políticos y el Estado— en esa dinámica sociotécnica, vamos a seguir profundizando una mirada más punitiva que reflexiva y vamos a seguir dejando que el mercado configure tanto la lógica de las relaciones sociales como sus derivaciones políticas.

¿En qué lugar queda la verdad como discurso legítimo, verificado, definido como contenido a partir del cual las y los docentes construimos autoridad pedagógica?

Desde 2004, el Diccionario de Oxford se ha tomado la costumbre de definir, mediante un complejo sistema de mapeos y evaluaciones, cuál es la palabra más representativa del año que termina. A fines de 2015, la palabra no fue una palabra, fue un emoji. La carita que ríe y llora de risa. Al año siguiente, la palabra elegida fue “posverdad”. Más allá de las explicaciones que dio el diccionario, la elección fue muy reveladora de lo que decíamos al principio: el agotamiento del logocentrismo como la cosmovisión que desde hace más de tres mil años construye sentido a partir de la palabra, la diferencia y la jerarquización. Dicho de otro modo: de un orden binario que, entre otras cosas, establece lo verdadero y lo falso como oposiciones. Sin matices, sin ambivalencias y sin terceras posiciones. La rigidez de su concepción tuvo sentido en un momento histórico preciso, cuando surgieron las ciudades-Estado e hizo falta establecer un orden y una autoridad frente al caos. Fue el momento en que se consolidó el patriarcado como modelo de autoridad y el momento en que se estableció a la verdad como un recurso para impartir justicia y establecer un principio moral que permitiera estigmatizar y reprimir al diferente.

El sesgo de ese andamiaje cosmovisional fue expuesto por Friedrich Nietzsche un siglo y medio atrás, cuando nos recordó que las verdades son ilusiones que dejamos de tratar como ilusiones. En aquel momento fue algo muy disruptivo, muy difícil de asimilar, pero desde fines del siglo pasado esa idea no solo volvió con fuerza sino que fue habilitando todo lo que durante mucho tiempo estuvo inhibido o silenciado por la rigidez de una moral universalizadora. Entonces aparecieron perspectivas teóricas alternativas, como la que le discutió a Martin Heidegger su moralización de la técnica, el enfoque decolonial de Anibal Quijano y Enrique Dussel, o la noción de cosmotécnica que difundió el filósofo chino Yuk Hui; pero también aparecieron, sobre todo con la pandemia, los terraplanistas, el movimiento QAnon², los antivacunas y la creencia ultraderechista que sostiene que hay un plan sistemático para “reemplazar” a la población blanca europea por inmigrantes negros e islámicos. A partir de esta relativización de la verdad y del agotamiento de lo que Paula Sibilia llama “el suelo moral moderno”, hay una proliferación de tribus, grupos, culturas, filosofías y creencias que están babelizando a Occidente y que lo enfrentan a una situación de inermidad, en la medida que ya no hay una realidad social compartida ni una confianza en la política para resolver el caos.

Todavía es muy incipiente lo que está sucediendo como para componer una idea acabada de la sociedad poslogos. Tampoco tenemos claro cómo se va a reconfigurar la idea de conocimiento, de institucionalidad, de representación o de sujeto. Pero está emergiendo una generación de académicos que entiende que las ciencias sociales no solo deben describir el devenir y acumular diagnósticos, sino que además deben mejorar su escucha, reformular su aparato interpretativo y producir saberes socialmente válidos.

Interpretar la nueva narrativa social

² Hace referencia a una teoría conspirativa de extrema derecha, propia de Estados Unidos aunque extendida a otros países, que consiste en afirmar que existe un plan secreto para realizar un golpe de Estado contra Donald Trump.

¿Cómo afecta todo esto a las y los docentes?

Como venimos diciendo, las y los docentes forman parte de esta crisis, igual que la escuela y que la institucionalidad que configuró la modernidad en base a un relato supremacista del varón blanco, ilustrado y europeo. Porque todo ese marco epistémico, en torno al cual se configuró un orden social y una idea del mundo, debido a su hegemonía, también abarca a las escuelas argentinas. Hoy, ese sistema de referencias, se volvió ineficaz para habitar el mundo. Igual que se volvió inactual el orden disciplinar que todavía compartimenta a la currícula escolar y el lugar subsidiario que en ese mapa ocupan las tecnologías. La operatoria cognoscitiva que deriva de aquella episteme defecciona cada vez con más frecuencia y sobre cosas cada vez más sensibles. Es importante recordar que esto no es ninguna novedad. Hace casi veinte años Alessandro Baricco ya decía que el consenso en torno a un conocimiento y un entendimiento que se alcanza penetrando en el fondo de las cosas para alcanzar su esencia, es una idea que estaba muriendo. Sin embargo, aún no tenemos un constructo teórico ni pedagógico en torno a la epistemología emergente. Una epistemología que, siguiendo a Baricco, ya no compone sentido a partir de una ontología sustancialista sino a partir de trayectorias donde se conectan puntos que no necesariamente guardan una relación causal o lógica entre sí. Veámoslo con un ejemplo concreto. Si entramos a Wikipedia para ver la Provincia de Córdoba, al cabo de unos minutos probablemente terminemos viendo los cereales que Madonna le pone cada mañana a su yogurt griego después de hacer el saludo al sol en las afueras de Londres. El recorrido entre esos dos puntos revela una gramática hipertextual que, insospechadamente, conectó las hierbas medicinales que crecen en las Sierras Chicas con Friuli, con el Imperio carolingio, con las fiestas pantagruélicas y los monjes tibetanos. Su sentido es efímero, desterritorializado y con un valor puntual, pero efectivo. Recordemos que Wikipedia, con la modalidad de lectura hipertextual destronó a la Enciclopedia Británica, que era la heredera de la Enciclopedia Diderot, y a Encarta, que fue el proyecto de Bill Gates para capitalizar y monetizar el saber universal.



“No podemos pedirle a la escuela que resuelva lo que la sociedad no puede resolver. Pero tampoco podemos sostener inalterable una escuela que fue pensada para la modernidad y sigue reproduciendo una formación lineal, contenidista, memorativa y profesionalizante cuando todo esto es fácilmente reemplazable por el ChatGPT”.

Ahora pensemos esa operatoria en relación a la escuela. La dinámica que acabamos de describir es la que prima en la narrativa social actual y en la esfera pública que acompaña a la generación Z desde su nacimiento. Una narrativa que para construir sentido personal y social no se referencia en la historia, no se apoya en largas argumentaciones ni sigue una linealidad secuenciada. Una narrativa que está compuesta de relatos inconexos, espasmódicos, fragmentarios, irregulares, polifónicos y algoritmizados, como las historias de Instagram y los reels de TikTok. Esa dinámica experiencial está presente en los procesos de subjetivación de los jóvenes y en la manera en que organizan sus vínculos con el mundo, pero no está contemplada por la educación actual. Ni de manera crítica, ni de manera acrítica, porque no la registra. Por lo tanto no puede asimilarla, ni legitimarla, ni problematizarla. Esto no quiere decir que la escuela deba desconocer la historia, pero es evidente que así como cambió la temporalidad social cuando pasamos de la vida rural, regida por los tiempos de la naturaleza, a la vida urbana, regida por el reloj y la producción industrial, en la sociedad informacional abundamos en un presente continuo que no tiene pausa ni descanso. La escuela tampoco puede desconocer esa temporalidad porque sus consecuencias están en el aula cuando los pibes se duermen porque estuvieron viendo TikTok, jugando videojuegos, apostando o streameando en Twitch hasta la madrugada. Desconocerlo impide su análisis crítico y la interlocución con los modos en que los jóvenes actuales habitan el mundo, lo cual ya es grave. Pero también impide comprender el presente común y sus derivas políticas. Los gremios docentes quizá sean de los pocos actores que, por los propios desafíos de sentido que atraviesa su rol, pueden traccionar para afrontar esta situación. De hecho, su transversalidad, su presencia territorial y su capacidad de articulación multisectorial, les permite hacer una convocatoria social amplia para abordar esta situación e impulsar medidas integrales que ayuden a desactivar imaginarios tecnológicos que ya no se corresponden con la realidad cotidiana e incorporar a la vida institucional dinámicas sociotécnicas que, desde hace más de dos décadas, forman parte de las prácticas sociales.

¿Cómo pensar la construcción de la subjetividad y la identidad en la escuela?

Hace poquito, con el Núcleo Tecnologías digitales, Cultura y Sociedad (ELDAES-UNSAM) y el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (UNSAM-UNPAZ-UNIFE), hicimos una investigación sobre imaginarios tecnológicos y nuevas socializaciones, para registrar el modo en que las tecnologías participan del proceso de socialización primaria. El estudio se centró en estudiantes de séptimo grado y primer año de secundaria, pero también incorporamos la perspectiva de padres, docentes y directivos de escuela. Con Marcelo Urresti, cuando decidimos encarar la investigación, entendimos que era impres-

cindible incorporar estudiantes avanzados de la carrera de Sociología, tanto para elaborar cuestionarios como para hacer el trabajo de campo y procesar lo que recogieramos en el trabajo de campo. Hoy, después de haber terminado y de publicar un avance en la revista *Ti. Futuros Comunes* de UNPAZ³, podemos decir que sin ellos no podríamos haber concluido satisfactoriamente la investigación. No sólo porque fueron fundamentales para entender el argot y las referencias a videojuegos, aplicaciones y recursos técnicos que forman parte de la cotidianeidad de los preadolescentes; sino también para las repreguntas que hicieron en los grupos focales y en las entrevistas. Nosotros también lo fuimos para ellos en el abordaje de las experiencias de los adultos y en los recursos teóricos. Eso quiere decir “no sabemos todo” y “no podemos todo”, pero también quiere decir que nuestra época no se puede abordar sin el apoyo colaborativo entre adultos y jóvenes. Porque ya no se trata de una cultura prefigurativa, tal como la definió y anunció Margaret Mead a fines de los sesenta; es decir, como un orden simbólico inacabado que, justamente por esa condición, iba a resultarnos más o menos indescifrable. Lo que hoy estamos comprobando es que la cultura prefigurativa era un estadio y que con el tiempo configuró su propio marco epistémico a partir de una dinámica socio-técnica que se desafía de la cosmovisión logocéntrica. Mead no lo pudo anticipar porque los casos en donde ella se referenció no tuvieron un desarrollo tecnológico que le permitiera ver su proyección. Pero en el marco de la sociedad informacional, el carácter prefigurativo devino en un orden simbólico bastante acabado, con valor de uso efectivo y una capacidad de agencia que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por cierto, observó y advirtió en el Informe de Desarrollo Humano para Mercosur del año 2009. Ese proceso tiene una dimensión subjetiva insoslayable. Procesos de subjetivación que, a diferencia del sujeto cartesiano, no se reafirman en una única identidad sino en múltiples identidades, tantas como redes sociales y perfiles tenga cada joven. Un sujeto en el que lo más íntimo se encuentra exteriorizado, desdoblado, con una gramática social y una representación personal que en cada red social y en cada plataforma se expresa de manera diferente. Con una actitud beligerante, incluso agresiva, en X (ex Twitter); otra completamente diferente en LinkedIn; otra en Instagram y otra en su canal de YouTube. Esa diversidad en el sujeto cartesiano estaba oculta, se reprimía. Ahora son partes que conviven, interactúan y se despliegan en función de cada situación. Esa no es la subjetividad en torno a la cual se organizó la escuela. Hoy la identidad está fragmentada, estallada y la escuela —como la política— se ve compelida a desarrollar una estrategia para vincularse con ese nuevo sujeto.

³ Revista disponible en: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ti/index>



“Los procesos de subjetivación de los jóvenes actuales, a diferencia del sujeto cartesiano, no se reafirman en una única identidad sino en múltiples identidades, tantas como redes sociales y perfiles tenga. Un sujeto en el que lo íntimo se encuentra exteriorizado, desdoblado, con una gramática y una representación diferente en cada red social y en cada plataforma.”

¿El fin de la escritura y de la sociedad del logos es también el fin de lo colectivo y de la subjetividad?

El avance de la sociedad informacional produce sus propios damnificados. Muchas de esas experiencias son socialmente generalizables, pero son invisibilizadas o desalentadas por el discurso hegemónico. Esto hizo que las mujeres, como una de las principales damnificadas de las nuevas derechas, se apropiaran de la narrativa social emergente para aplicar los recursos tecnosociales a un nuevo repertorio de acciones colectivas. Entonces, con el hashtag #niunamenos no sólo movilizaron a cientos de miles de personas, también lograron intervenir la agenda política, mediática, legislativa, jurídica e institucional. En ese sentido, el repliegue de la escritura está inhibiendo o desconcertando a la política tradicional, pero en las calles y en las redes está dando lugar a un nuevo decir de la política. Lo podemos ver en la memética, los reels, las historias de Instagram, los gifs y los stickers. Un decir que interpela el modo en que el proyecto crítico-emancipador de la Ilustración sigue apegado a la escritura y a la argumentación, pero que ante la poca efectividad tendrá que revisar sus estrategias comunicacionales tanto como sus formas de representar a los nuevos damnificados del mercado, los algoritmos y el extractivismo informacional.

Para recapitular, ¿qué claves tenemos para pensar y actuar, todavía, en este presente desde la escuela?

Las sociedades de todas las latitudes experimentaron cambios muy potentes en un plazo de tiempo muy corto, que nos llevaron a pensar distinto, a significar de otro modo y a vincularnos de maneras que antes veíamos en la ciencia ficción.

Son situaciones muy exigentes y que desconciertan. Para los poscuarenta, porque nos cuesta adaptarnos y para los más jóvenes porque, como dice Michel Serres, tienen que reinventar todo. El nivel de exigencia general de esta reconfiguración me hace acordar a algo que George Steiner dice en *El Castillo de Barba Azul*, cuando describe al monoteísmo como una de las mayores presiones psíquicas que vivió la humanidad de todos los tiempos; porque fue un momento histórico donde pasamos de un mundo donde la sacralidad estaba distribuida en la naturaleza y en la vida cotidiana, a tener que circunscribirla a un dios abstracto, sin nombre ni representación, que definía los valores en torno a los cuales debíamos actuar y que tenía la capacidad de saber lo que pensábamos. El momento actual es un momento igualmente exigente para la psiquis humana, porque todavía no tenemos los mecanismos de defensa, ni los recursos psicológicos, ni los esquemas interpretativos para sobrellevar y procesar las nuevas situaciones. Entonces, es bastante lógico que aparezcan los problemas de salud mental que proliferan en todos los rangos etarios. Como cada vez que hubo un cambio cosmovisional y surgió una nueva narrativa social dominante. Pasó en el pasaje de la gestualidad al lenguaje articulado y más tarde, con el surgimiento de la escritura. En ese contexto, babélico e incierto, tendemos a catalogar lo nuevo y todo lo que no comprendemos como anómalo, irracional o distópico. Pero eso nos encierra en la desazón, el desconcierto, la nostalgia, la fragilidad y la impotencia, todo lo contrario de lo que necesitamos para construir un nuevo horizonte de sentido.

Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio

www.uepc.org.ar/conectate



Masschelein, J. y Área de Articulación y desarrollo pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Jan Masschelein / Entrevistado por Gonzalo Gutierrez*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)



Dussel, I. y Área de Articulación y desarrollo pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Inés Dussel / Entrevistada por Gonzalo Gutierrez*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)



Larrosa, J. y Área de Articulación y desarrollo pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Jorge Larrosa / Entrevista por Gonzalo Gutierrez*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)

Sobre la Escuela



Ominetti, L. y Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Laura Ominetti / Entrevistada por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)



Briscioli, B. y Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Bárbara Briscioli / Entrevistada por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)



Lion, C. y Área de Articulación y desarrollo pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Carina Lion / Entrevistada por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)



Pintos, P. y Área de Articulación y desarrollo pedagógico del ICIEC (2024) *Sobre la escuela. Conversación con Painé Pintos / Entrevistada por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC.

Disponible [AQUÍ](#)



**Secretaría
de Educación**

