

Culturas Pardas en la escuela. Aportes para pensar el concepto de hibridación en la educación postpandémica¹

Sebastián Perrupato

Universidad Nacional de Mar del Plata/CONICET, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-4228-9573>

Recibido: 4 de Setiembre de 2024

Aceptado: 19 de Noviembre de 2024

Resumen

El presente artículo busca reflexionar sobre los usos (y abusos) del concepto de hibridación en la educación postpandémica. Para hacerlo echamos mano a debates que se reconstruyen desde una historia conceptual y se acercan al presente desde las discusiones sobre la educación actual. Buscamos analizar las potencialidades y alcances del término para la comprensión de la(s) cultura(s) escolar(es) que se configuran luego de la pandemia entendiéndolas de modo dinámico. Metodológicamente recurrimos a un cruce de enfoques que permiten acercarnos al estudio de lo híbrido desde un análisis epistemológico y didáctico que cruza la historia y las ciencias de la educación. De este modo, se realiza un estudio proyectual del concepto que abre a la posibilidad de diálogo a partir de la documentación histórica para luego avanzar en las representaciones de diversos docentes entrevistados sobre sus propias prácticas luego de la pandemia. Se trata de un estudio que presenta diálogos y discusiones en tiempo presente con la anuencia de un pasado que es a la vez constitutivo y constituyente.

Palabras Clave: Cultura escolar - Hibridación - Educación postpandemia - Culturas pardas.



Brown Cultures at School. Contributions to Thinking about the Concept of Hybridization in Post-Pandemic Education

Abstract

This article seeks to reflect on the uses (and abuses) of the concept of hybridization in post-pandemic education. To do so, we use conceptual debates that are reconstructed from a conceptual history and approach the present from discussions about current education. We seek to analyze the potential and scope of the term for the understanding of the school culture(s) that are configured after the pandemic, understanding them in a dynamic way. Methodologically, we resort to a combination of approaches that allow us to approach the study of hybridity from an epistemological and didactic analysis that crosses history and educational sciences. In this way, a project study of the concept is carried out that opens up the possibility of dialogue based on historical documentation and then advances in the representations of various teachers interviewed about their own practices after the pandemic. It is a study that presents dialogues and discussions in the present tense with the consent of a past that is both constitutive and constituent.

Keywords: School culture - Hybridization - Post-pandemic education - Brown cultures.

Introducción

Este texto es un híbrido, porque el autor es un híbrido, porque la vida es un híbrido, porque después de todo -como ha afirmado Claude Lévi-Strauss- “toda cultura es el resultado de una mezclanza” (Burke, 2010, p. 62) en la que nos pasamos tomando prestado y resignificando otras culturas, otras formas de leer, comprender e interpretar el mundo. El presente artículo surge de intereses contrapuestos que motivan al autor a encontrarse en una frontera entre la historia y las ciencias de la educación y que dispara reflexiones teóricas provenientes de diferentes campos de investigación: la historia, la didáctica, la antropología, la

sociología y otros más difíciles de distinguir. Se trata de un espacio de “frontera” que cruza perspectivas teóricas y formas de leer el mundo.

El retorno a la presencialidad en las aulas luego de la pandemia que azotó al mundo desde diciembre de 2019 llevó, casi sin dudar, a que los docentes articularan nuevas prácticas de enseñanza. Si algo nos había dejado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) es que las Tecnologías de la Información y la Comunicación estaban ahí, factibles de ser utilizadas para la enseñanza². Parecía lógico pensar que la vuelta a las aulas llevaría consigo indefectiblemente la integración de las mismas y con ellas la convivencia de dos modelos que hasta entonces parecían contrapuestos, la educación presencial y la virtual, una cultura digital que debía aprender a convivir con una cultura analógica que había caracterizado a la escuela hasta entonces.

La pandemia fue así un interesante catalizador de las transformaciones que se operaban en la cultura social y que difícilmente habían llegado a las aulas (Kap y Perrupato, 2022; Ollero y Fernández, 2021). En este sentido, la escuela -que reclamaba desde hacía siglos una transformación profunda- encontró en los tiempos de excepcionalidad propios de la pandemia la posibilidad para incorporarse a las lógicas de la sociedad en red que se venía conformando a escala global. Como ha sostenido Claudio Rama (2021) la pandemia ha tenido un impacto positivo en la sociedad, en tanto ha acelerado “la disrupción digital y la profundización en la virtualización de todos los sectores: el acceso en red, la economía digital y el teletrabajo” (p. 79).

La producción académica corrió a llamar a este fenómeno de convivencia como un proceso de hibridación en el que aparecían en la presencialidad elementos propios de la educación que habían caracterizado el proceso de la pandemia (Carbonell et. al., 2021). El presente artículo tiene por fin reflexionar sobre el concepto y proponer alternativas, no con el fin de desacreditarlo sino con el propósito de complejizar la mirada. Planteamos en esta línea una serie de

² La incidencia de la pandemia en la escuela ha sido muy trabajada por diversos autores en los últimos años. No nos detendremos en ello debido a que no es objeto de este trabajo, pero debemos mencionar el informe que Unicef publicó en febrero de 2022 sobre el impacto de la pandemia COVID-19 en la educación de niñas, niños y adolescentes que sirve de punto de partida para muchos otros trabajos sobre el tema.

interrogantes que nos ayudaran a comprender el tema ¿Cómo se articulan las culturas escolares? ¿Es la cultura escolar un híbrido? ¿Conviven al interior de la escuela diferentes culturas escolares? ¿Son fácilmente identificables las culturas al interior de la escuela? ¿Homogeneiza la escuela las culturas escolares? ¿Es el concepto de hibridación el que mejor define la cultura escolar postpandemia?

Resultado del cruce disciplinar, la elaboración del presente trabajo parte de una doble perspectiva metodológica que pone en diálogo el campo de las ciencias de educación con el de la historia. Se trata a todas luces de un artículo de reflexión teórica que pretende plantear más preguntas que certezas y busca abrir nuevos interrogantes sobre el tema al tiempo de presentar alternativas.

El lector podrá transitar por las vinculaciones propias de la historia en relación a las fuentes históricas consultadas para la comprensión del concepto de hibridación. Pero también se verá inmiscuido en el campo de las Ciencias de la Educación en el entramado de entrevistas que recuperan las voces de los docentes durante y con posterioridad a la pandemia. En este sentido, el proyecto de investigación en el que se enmarca contó con la posibilidad de realizar entrevistas a una docena de docentes universitarios y a estudiantes en diferentes niveles de la carrera. Retomamos específicamente en este artículo lo relevado en tres entrevistas en profundidad a docentes y el trabajo en grupo focal con estudiantes universitarios³.

La cultura escolar

Comprender que al interior de la escuela se operan diferentes modelos de culturas ya no debiera resultar llamativo, como tampoco comprender que las

3 Para la selección de cátedras y docentes trabajamos a partir de los docentes reputados por los estudiantes. Seleccionamos por medio de una muestra aleatoria diferentes cátedras universitarias en las que se trabajó con entrevistas en profundidad y observaciones áulicas (tanto en aulas virtuales como presenciales). El relevamiento se realizó entre los años 2020-2023. Los docentes que se toman en esta muestra son los que componían en ese momento la cátedra de Historia Universal General II (Medieval) de la Facultad de humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Los estudiantes del grupo focal fueron adscritos en ese momento de la materia.

articulaciones al interior mismo configuran una cultura propia de la escuela, una suerte de gramática escolar en la que se enlazan los espacios, los tiempos y los agrupamientos (Menin, 2001). Desde que Julia (1995) adoptó el concepto de cultura escolar allá por la década del noventa las formas en que los sujetos se vinculan entre sí o en relación a los objetos al interior de las instituciones educativas no parecieran representar ningún tipo de resistencia entre los investigadores del campo. Sin embargo, lo que aun pareciera no vislumbrarse adecuadamente es el hecho de que al interior de esta cultura escolar operan convivencias, tensiones, hibridaciones y solapamientos en los que -lejos de ser homogénea- se evidencian entramados complejos y dinámicos.

La discusión sobre el concepto fue ardua a principios del milenio. En general, la “cultura escolar” se ha utilizado para dar cuenta de las tradiciones, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados fácilmente. En una línea similar, Tyack y Tobin (1994) propusieron la categoría de gramática escolar entendida como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas. El peso que la categoría otorga a la estructura es paradigmático. El concepto buscaba justificar la permanencia de ciertas estructuras escolares y las resistencias a las reformas. De este modo, las prácticas (modos de hacer y de pensar) son sedimentadas a lo largo del tiempo y se transmiten de generación en generación por maestros y profesores que difícilmente transforman sus prácticas.

La historia de la educación nos invita a reflexionar sobre el aparente fracaso de las reformas educativas ¿Por qué los proyectos de reforma fracasan en su mayoría? Antonio Viñao Frago (2005) reflexionó sobre el peso que han tenido los intentos de reforma en los cambios al interior de las culturas. En este sentido, las reformas intentan avanzar en la cultura escolar pero no avanzan sobre la estructura de la misma, de aquí que los grandes cambios se hayan operado de forma más repentina que progresiva más revolucionaria que reformista. Solo por mencionar un ejemplo, el caso de la Reforma de 1918 en Córdoba tiene más de revolución que de reforma; no hay progresismo, no hay gradualismo, sino un cambio rotundo en la estructura universitaria que cambia el modo de pensar la universidad.

De aquí que la cultura escolar arraigada en los fundamentos de la modernidad para la que había sido creada, solo consiguió un cambio profundo en la medida en que un fenómeno externo como fue la pandemia habilitara la posibilidad de gestar una revolución educativa. La sociedad del conocimiento que bregaba por una “escuela inteligente” (Perkins, 1995) profundamente conectada, dialógica y actualizada logrará su cometido de modo acelerado por el accidente de la sopa de Wuhan.

El concepto de hibridismo y su proyección al campo educativo

Evidentemente no podemos hablar de los procesos de hibridación cultural sin entenderlos en un marco histórico y epistemológico en el que se inscriben. Pretender que la hibridación cultural es un proceso nuevo es no considerar siglos y siglos de transformaciones culturales, encuentros, choques e imposición de culturas que a lo largo de la historia de la humanidad han creado nuevas formas culturales. Tampoco es algo que surge con la llegada de los españoles a América, sin dudas, se trata de un proceso que podríamos definir como inherente al ser humano; allí donde existe la cultura existe de algún modo el híbrido.

Pero tampoco es el concepto nuevo que muchos pedagogos pretenden descubrir, aunque hay que decir (en honor a la verdad) que la proyección al campo de la pedagogía adquiere relevancia en los últimos años, particularmente luego de la pandemia. Basta recordar la innumerable cantidad de artículos, libros y conferencias que han salido en los últimos años en los que se proyectaban los efectos de la educación postpandémica en el hibridismo de los procesos educativos (Carbonell et al., 2021; Iparraguirre et al., 2023; Pardo y Cobo, 2022; Cedeño, Chiriboga y Alcívar, 2023; Maggio, 2023). En cualquier caso, se trata de un concepto que ha sido muy discutido en el ámbito de la antropología desde que García Canclini (2001) tomó prestado el concepto de la biología, pero -como nos cuenta Peter Burke (2010)- tampoco para ese momento era un concepto nuevo.

Entre los siglos XVI y XVII, los procesos de mezcla, sincretismo o hibridación eran vistos con recelo, asociados a un desorden cultural que rompía con la pureza de las tradiciones establecidas. La noción se vinculaba a una mezcolanza indeseada, un “revoltijo” que perturbaba las fronteras claras entre culturas y

tradiciones (Burke, 2010).

Durante la modernidad se ha asociado la hibridación con el concepto de sincretismo. Por supuesto que no era ninguna novedad aun en el siglo XVI, cuyas concepciones se justificaban en la relectura que los humanistas hicieron de los antiguos. Plutarco habría sido uno de los primeros en utilizarlo, aunque en un contexto de alianzas políticas, no para referirse a cuestiones culturales. En esta línea, quizás haya sido Pico della Mirandola quien le haya dado un enfoque más positivo con su noción de “*conciliatio*” en la que buscaba la conciliación entre una tradición pagana y la cristiana, entendiendo que esta misma ya era también una suerte de híbrido, una religión cuyo sincretismo se consolidó en una cultura hegemónica.

Para el siglo XVII, el término comenzó a tener una connotación más negativa; en vinculación con las resignificaciones religiosas de la época, se asoció el sincretismo al caos imperante producto del enfrentamiento entre la cultura protestante y la católica frente al temor que generaba la disolución de las identidades religiosas claras y distintas. Desde la perspectiva de Chartier (1992, 2006), estas palabras no solo expresan actitudes culturales, sino que también modelan las prácticas de lectura y las formas en que las comunidades interpretan y negocian su identidad, que no deja de ser -en algún punto- producto del diálogo entre culturas.

El siglo ilustrado se ha presentado historiográficamente siempre como el siglo de las tensiones dicotómicas (tradición-modernidad; nacional-extranjero; colonizador-colonizado); en este esquema los procesos de hibridación podrían tomar un lugar poco destacado desde la reflexión intelectual. No obstante, como ha señalado Stephen Toulmin (1990) el siglo XVIII revistió perspectivas más generosas y tolerantes sobre la diversidad cultural que el siglo precedente. Podemos recordar los esfuerzos de traducción como propuestas de hibridación ya que los mismos fueron verdaderos ejercicios de apropiación en los que se mixturaban dos o más culturas. Covarrubias (1797) afirmaba, por ejemplo, que cualquier traducción podría abandonar la literalidad si “el sentido lo exige para la claridad, o el sentimiento para la viveza, o la armonía para el agrado” (p. 128).

El cientificismo propio de los siglos XIX y XX llevó a que ciertas metáforas biológicas como “hibridismo” y “mestizaje” sustituyeran progresivamente a términos más vulgares o peyorativos como “chucho” o “bastardo”. En la búsqueda por imitar a las ciencias consagradas por el positivismo dominante nuevas metáforas, con raíces en la botánica y la biología genética, ofrecieron un lenguaje más neutral para describir la mezcla cultural, aunque también cargado de implicaciones sociales y políticas. En este sentido, la metáfora de la “fusión”, refleja un intento de conceptualizar procesos de mezcla cultural en términos más ordenados y controlados. En 1844, Karl Von Martius aplicó esta metáfora para describir la historia de Brasil como un proceso de “fusión” de tres razas, mientras que Gilberto Freyre habló de una “fusão harmoniosa de tradições diversas” (Burke, 2010, p. 98).

En la misma línea, Mijaíl Bajtín (1989) exploró la idea del “híbrido” cultural para describir la coexistencia y la interacción de lenguajes cultos y populares desde el comienzo de la modernidad. Según Bajtín, estos fenómenos, lejos de ser caóticos, contribuyeron a la innovación y la creatividad literaria, como lo ejemplifica la obra de François Rabelais. También los conceptos de “heteroglosia” y “polifonía” en la obra de Bajtín son interesantes en tanto refieren a la diversidad de voces y lenguajes dentro de un mismo texto y nos llevan a reflexionar sobre cómo la pluralidad cultural no solo es un rasgo de la modernidad sino una fuente de riqueza literaria y expresiva.

Sin dudas, ha sido la obra de García Canclini la que ha abierto las puertas a los usos metodológicos del término hibridismo cultural y aunque, como afirma Peter Burke (2010), el sociólogo ha hecho un esfuerzo interesante para deslindarlo de la biología, la impronta positivista de las centurias anteriores sigue estando presente. Después de todo, difícilmente un concepto o idea se desprende de su contexto de descubrimiento arrastrando con él los vicios y las limitaciones de la comprensión del fenómeno que se intenta describir. El autor define la hibridación del siguiente modo: “entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (2001, p. 14).

De esta manera, García Canclini concibe la hibridación cultural como una forma de comprensión útil de las relaciones de significado que se han reconstruido

a través de la mezcla. El concepto trasciende así a procesos de mestizaje o sincretismo para situarse en el problema del diseño de formas de asociación multicultural modernas (Svob Dokić, 2008).

Hacia comienzos del nuevo milenio el término “hibridismo” adquirió cada vez más peso en los estudios poscoloniales; la obra de Edward Said es un claro ejemplo de ello. Según este autor “todas las culturas están interrelacionadas, ninguna es única, ninguna mantiene su pureza originaria, todas son híbridas, heterogéneas” (Said, 2004, p. 30).

La llegada del concepto al campo educativo es quizás más reciente, aunque es cierto que, como afirma Carina Lion (2023), no se trata de un concepto propio de la postpandemia; sí lo es que las nuevas configuraciones educativas postpandemia popularizaron el concepto para el campo educativo. El problema que se presenta es que los especialistas no terminan de estar de acuerdo en a qué hacemos referencia cuando hablamos de educación híbrida; si se trata de un modelo de enseñanza que combina formas de la cultura presencial con la digital, es decir, una suerte de “educación semipresencial” en la que se mixtura una enseñanza presencial con un apoyo en plataformas (Peinado, Prendes y Sánchez, 2019) o si se trata, como afirma Rama (2020), de “una modalidad totalmente virtual pero que diferencia entre formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, con diversidad de grados de utilización según los objetivos de aprendizaje y los contenidos” (p. 120).

Autores como Prince Torres (2021), Engel y Coll (2022) y Gómez Caride (2021) centran sus análisis sobre la hibridación en la integración de modalidades. Sin embargo, no podemos reducir el análisis a una lógica binaria presencial-virtual, como ha señalado Soletic (2021), sino que se busca integrar ambas en una experiencia unificada. En este esquema el híbrido, al igual que en la perspectiva cultural, debiera ser algo difícilmente identificable de las dos modalidades. No se trata de “algo intermedio entre la tecnología y lo presencial, entre máquinas y hombres, sino una dinámica virtual que podrá ser tanto presencial como a distancia, pero en entornos digitales” (Rama, 2020, p. 130).

Algunas pedagogas argentinas han llevado las perspectivas culturales al ámbito

educativo vinculando la hibridación con los elementos constitutivos de la cultura relacionada a una triple perspectiva que incluye los artefactos, las prácticas y los sujetos. De este modo, las hibridaciones se reconocen en las conexiones entre representaciones y significaciones multiculturales. Así la educación híbrida “responde a la perspectiva de modalidades que se entrecruzan (virtualidad y presencialidad) para dar lugar a una nueva modalidad, que no implica la suma de aquellas, sino que tiene características propias –como la combinación de plataformas, de estrategias, de temporalidades y de recursos–” (Lion et al., 2023, p. 23).

En cualquier caso, se entiende que se trata no solo de una “combinación de modalidades (virtual y/o presencial)” sino que también incluye “tiempos (sincrónicos y asincrónicos) y estrategias que apuntan a una integración de entornos tecnológicos y prácticas de enseñanza para la inclusión educativa” (Lion et al., 2023, p. 5). Se trata, en definitiva, de entender los componentes de la cultura escolar de un modo híbrido; hablamos entonces de modalidad híbrida (Gómez Caride, 2021; Soletic, 2021), tiempos híbridos (Kap, 2022), enseñanzas híbridas (Maggio, 2023) o prácticas mestizas⁴ (Ferrarelli, 2021). Pero también hablamos de sujetos que operan en esas hibridaciones y que vuelven sus prácticas más o menos híbridas en función de sus propias subjetividades.

Es importante considerar, como señala Maggio (2023), que en este proceso se entrelazan diversos momentos, tipos de trabajo, voces, intenciones y contenidos bajo una lógica de mejora continua. Este enfoque de hibridación propone una colaboración entre docentes y estudiantes en la que se abordan problemas sociales específicos, se diseñan soluciones y se genera conocimiento a través del estudio, el diálogo y la producción conjunta. Todo esto se realiza en una combinación de espacios físicos y virtuales que permiten compartir avances y recibir retroalimentación. Sin embargo, es crucial analizar cómo esta hibridación, aunque innovadora, puede también reproducir desigualdades preexistentes, pues cada docente interviene desde su perspectiva individual, especializada, y según las exigencias curriculares de su materia. Esto plantea interrogantes sobre hasta qué punto la hibridación realmente democratiza el proceso educativo o si, por

4 Ferrarelli (2021) describe las prácticas mestizas como una convergencia de diversas miradas, voces y disciplinas. Este mestizaje promueve una apertura hacia múltiples mediaciones: tecnológica, cultural, política, ética, didáctica y cognitiva, integrando diversos enfoques.

el contrario, refuerza las jerarquías tradicionales al adaptar nuevas tecnologías y metodologías al servicio de un currículum que sigue siendo prescriptivo y disciplinario.

Críticas al concepto

Así como se ha expandido, el concepto de hibridez también ha sido víctima de una serie de críticas que, si bien no lo invalidan, al menos obligan a un posicionamiento crítico sobre el mismo. Las oposiciones, como el concepto, no son nuevas y en su mayoría provienen de las dificultades que implica pensar los fenómenos culturales o sociales con marcos conceptuales provenientes de las ciencias naturales. Repasemos algunas de ellas.

Una crítica que se le suele hacer al concepto deriva de su traspolación de la biología y el cuestionamiento a la infecundidad de la hibridez amparados en la idea de la mula (Cornejo Polar, 1997). Sin embargo, hay que entender que en los últimos años abundan los híbridos fértiles y que además muchos híbridos tienden a mejorar las características de los productos. La pregunta que deberíamos hacernos en este sentido es si alcanza con la infinidad de ejemplos para agotar la concepción que popularmente se tiene del término. En este sentido, cuando se piensa comúnmente en procesos híbridos se piensa en procesos infecundos, lo que no abandona cierto mote negativo de aquello que no termina de ser ni una cosa ni la otra.

El mismo Gracia Canclini (2001) presenta algunas limitaciones al concepto cuando afirma que “es útil en algunas investigaciones para abarcar conjuntamente contactos interculturales que suelen llevar nombres diferentes: las fusiones raciales o étnicas denominadas mestizajes, el sincretismo de creencias y también otras mezclas modernas entre lo artesanal y lo industrial, lo culto y lo popular, lo escrito y lo visual en los mensajes mediáticos” (p. 20).

Esta idea de una noción poco clara que puede ser indistintamente fusión, sincretismo o mezcla termina horadando un concepto que tiene características que le son propias y cuyas particularidades deben comprenderse en la interpretación

de una cultura escolar como veremos luego.

Por otro lado, también es cierto que muchos de los híbridos biológicos son procesos de laboratorio, modificados genéticamente, no son naturales y la manipulación genética altera sus propiedades originales. En este sentido, “La hibridación ocurre en condiciones históricas y sociales específicas, en medio de sistemas de producción y consumo que a veces operan como coacciones” (García Canclini, 2001, p. 22). Entonces debiéramos preguntarnos si son los procesos de hibridación cultural resultados de encuentros, mixturas, fusiones o choques fenómenos de generación espontánea o azarosa o si responden a una intencionalidad en la creación que corresponde a un contexto en particular.

Otra de las objeciones tiene que ver, como el mismo Canclini reconoce, con que puede sugerir fácil integración y fusión de las culturas, sin dar peso a las contradicciones y a lo que no se deja hibridar. Esto es fundamental para entender las limitaciones del concepto en cuanto aplicabilidad a los procesos pedagógicos postpandemia. La hibridación implica necesariamente -y por definición una amalgama-; en la enseñanza no hay una fusión de prácticas sino más bien coexistencias o incluso solapamientos, los procesos de hibridación son mínimos y se refieren a determinadas prácticas puntuales.

En este sentido, son significativas las aportaciones de Cornejo Polar (1997) para quien es posible entrar y salir de la hibridez, lo que da al término un claro movimiento y no se presenta como algo estático. Entendido de este modo, el concepto en educación podría invisibilizar que la articulación de modelos, tiempos y prácticas es algo dinámico y no estático, en cuyo proceso se generan adaptaciones, resistencias, apropiaciones o incluso rechazos que dificultan pensar el modelo de manera homogénea.

Culturas pardas

Edward Said (2001) sostiene que el mundo entero es una tierra extranjera “una extraña mezcla entre Oriente y Occidente, fuera de lugar en todas partes” (p. 348). De aquí que todas las culturas sean de algún modo espacios de fronteras en las

que la tensión entre el adentro y el afuera está permanentemente permeado por las dificultades por las que se atraviesa contextualmente. En este sentido, para un exiliado, los hábitos de vida, expresión o actividades en el nuevo ambiente ocurren inevitablemente en contraste con un recuerdo de cosas, experiencias, vivencias de otro ambiente. De este modo, tanto en el nuevo ambiente como en el anterior son vívidos reales y se dan juntos en un contrapunto. La pandemia significó efectivamente un exilio de las aulas en la que los docentes desterrados debieron permanecer en las fronteras y desde allí hacer frente a dos culturas (una virtual y otra presencial) que se dieron en un contrapunto, pero que subsistían por separado.

El retorno a la presencialidad luego del confinamiento obligatorio llevó a la necesidad de repensar estas prácticas que habían sido transformadas (Lugo y Loíacono, 2020; Díaz Fouz, 2021; Pons Giralt et al., 2020). De aquí que el concepto de hibridez haya adquirido significatividad en un mundo hiperconectado en el que el fluir de las comunicaciones acelera el proceso circulación, tensión y adaptación de nuevas culturas como sostiene Canclini:

La hibridación se ha vuelto más fácil y se ha multiplicado cuando no depende de los tiempos largos de la paciencia artesanal o erudita, sino de la habilidad para generar hipertextos y rápidas ediciones audiovisuales o electrónicas. Conocer las innovaciones de distintos países y las posibilidades de mezclar se requería, hace diez años, viajes frecuentes, suscribirse a revistas extranjeras y pagar abultadas cuentas telefónicas, ahora se trata de renovar periódicamente el equipo de cómputo y tener un buen servicio de internet. (2001, p. 27)

Esto nos obliga a reflexionar sobre el sentido que tiene seguir hablando de hibridismo; quizás otros conceptos sean superadores de aquel o nos abran la posibilidad de pensar las culturas escolares en clave de cambio permanente. En definitiva, pensar la cultura como algo dinámico, como un espacio de frontera en el que se articulan, hibridan, coexisten o se solapan artefactos, discursos y prácticas que configuran las nuevas culturas escolares. Una cultura escolar parda que tiene la cualidad de poder confundirse más con otros sin mezclarse. Lo pardo se confunde con otros en un objetivo común. Pero, en este sentido, tenemos que

hablar de culturas y no de cultura; se trata de culturas que se confunden y se integran, pero no implican fusión. “En la noche todos los gatos son pardos” dice un popular refrán. En la obscuridad dos gatos se confunden, sin embargo, cada uno guarda su esencia. En la cotidianidad, a la luz, ambos son perfectamente distinguibles y se diferencian unos de otros.

El concepto tampoco es nuevo; ya en el siglo XVIII los diccionarios nos hablan de una gramática parda que revela la cultura de un grupo social particular. El diccionario de la RAE de 1791 define la gramática parda como “la ciencia natural que tiene el hombre que no ha sido educado, y con la cual discurre en sus negocios, de suerte que no se deje engañar” (RAE, 1791, p. 459). No se trata, como afirma Montenegro (2006), de picardía, sino de una verdadera habilidad para conducirse en la vida y para quedar a salvo o con ventaja en circunstancias comprometedoras. No podemos negar la connotación negativa que arrastraba el término al estar asociada a la gente de escasos recursos, gente de vestimenta del color que daba la conjunción de telas de oveja o carnero (Covarrubias, 1611, p. 579).

Si nos referimos a situaciones algo anteriores en el tiempo, esa habilidad tenía que caracterizar a quienes se habían criado, casi sin educación, en las zonas más pobres, de ahí el calificativo de parda. Es interesante cómo desde los sectores más vulnerables se generaron estrategias que pusieron en valor lo poco que tenían y lo hicieron crecer desde diferentes lados; no hablamos solo de pobreza material -donde hay que reconocer que los docentes hicieron esfuerzos para construir una gramática y una cultura que se mueva entre dos mundos-, sino también se trata de pobreza en términos de formación; los docentes no estaban preparados para pensar la educación en este contexto (esto nos lo manifiestan una y otra vez los entrevistados en el proyecto de investigación). Nos dice Marta Libedinsky en una entrevista realizada en 2022: “me dio mucha impresión darme cuenta por comentarios, por contactos y demás, qué poco preparadas estaban las instituciones cuando las plataformas e-learning existen hace ya casi 20 años. Eso es lo que me preocupó, que se cayera el velo de que las instituciones no habían registrado que existían estas plataformas” (Libedinsky en Di Matteo, Perrupato y Génova, 2022, p. 161).

Sin embargo, esta aridez de recursos se vio compensada con una enorme

capacidad de reformulación de prácticas y saberes que debieron ser repensados. De aquí que la gramática parda, entendida como la habilidad para conducirse en la vida y para salir a salvo o con ventaja de situaciones comprometidas, adquiera especial relevancia. Eso, en general, no se aprende en los libros; con frecuencia, exige astucia, picardía y avidez. Se trata en definitiva de la posibilidad de adaptarse a los cambios, como manifiesta una profesora: “Desde la docencia fue un cambio, fue un adaptarse rápido a algo que no estábamos acostumbrados” (Gisela, 05/11/2021).

Más que híbridas las culturas escolares postpandemia se transformaron en culturas pardas, donde -como la gramática- los docentes desarrollaron habilidades para salir a salvo y con ventaja de las complejidades propias de la pandemia. Esta habilidad se volvió algo característico, casi natural, permitiendo camuflajes entre los diferentes ambientes en los que se desenvolvían. Se trató de verdaderos anfibios culturales que lograron desarrollar prácticas que en ocasiones se adaptaron perfectamente a la modalidad virtual y en otras adaptaron prácticas presenciales a la virtualidad. El retorno a la presencialidad llevó consigo un bagaje cultural permeable a nuevas situaciones con mayor adaptabilidad y consecuentes posibilidades de reflexión sobre su propio ser, algo propio de los sectores pardos. Nos comenta Gerardo en una entrevista personal: “Hoy lo resolveríamos diferente, en aquel momento casi nos infartamos (...) pero bueno, fue cambiando, digamos también uno aprendió a manejar esas presiones de otra manera, pero eso nos ayudó, nos ayudó mucho” (12/10/2021)

Reaccionar al híbrido

Sería un error considerar a la hibridación como un movimiento cultural de aceptación sistemática. Porque -después de todo- los encuentros, choques o imposiciones culturales no están exentos de tensiones. Los sujetos permean diversidad de reacciones que se generan con un sentido crítico de la realidad. Peter Burke (2010) establece una serie de reacciones que resultaría interesante trabajar aquí en relación a los procesos de hibridación en la cultura escolar. De este modo, al interior de las culturas escolares las transformaciones educativas generan diversas formas o actitudes como la aceptación, el rechazo, la segregación o la adaptación.

La primera estrategia posible consiste en aceptar o dar la bienvenida a lo nuevo. La llegada de la pandemia generó una serie de discusiones interesantes sobre si la misma se trató de una oportunidad o no. En esta línea Miriam Kap afirmaba: “nos obligó a revisar nuestras prácticas de enseñanza, nos obligó a revisar el sistema educativo en su complejidad, a volver a preguntarnos qué sentido tiene la escuela, qué sentido tiene la escuela presencial, qué sentido tienen los docentes, cuál es el rol que tenemos como docentes” (en Di Matteo, Perrupato y Genova, 2022, p. 161).

Quienes entendieron que la misma fue una oportunidad se apresuraron en imaginar que las transformaciones acaecidas permanecerían luego de la pandemia (Jiménez-Sánchez, 2020; Rivas, 2020; Ruiz-Balza y García-Ramírez, 2020; Dussel, 2020). De este modo, la hibridez se daría como proceso de decantación de la virtualidad vivida los años anteriores. Sin embargo, la aceptación de los cambios obligó a una reformulación de las prácticas híbridadas o mestizas. Alberto nos dice en una entrevista en relación a lo que la pandemia le dejó:

me obligó a reinventarme cuando doy clases (...) tratar también creo que de reorganizar la clase... de los objetivos en función del tiempo de atención que el alumno, que el alumnado, puede ser capaz de retener. Digo, no es lo mismo comenzar... al comienzo de la clase que al final, del medio o al final. Al final uno ya está completamente ido, entonces me parece que el tema de la motivación, la estimulación o ese tipo de cosas hay que pensarlo en plural y, por lo tanto, uno tiene que tener diferentes herramientas para que estos alumnos puedan no sentirse atosigados y la clase no sea absolutamente soporífera. Por lo tanto, creo que va por ese... por ese por ese camino. (05/11/2021)

Pero no todo es la aceptación sistemática de lo nuevo, se producen también al interior ciertas resistencias que tienden a defender las barreras culturales de la invasión (Braudel, 1976). El tema de las resistencias es muy interesante para trabajar asociado a las subjetividades que permean los procesos de hibridación. Muchos docentes señalaban durante la pandemia que no se daban procesos de construcción efectiva del conocimiento, no se llegaba a los estudiantes: “Yo lo que sentí es que no se logró (...) no sé yo hasta qué grado. Y eso me lo pregunto

y me lo pregunto, una vez finalizado la cursada hasta qué grado esos alumnos, esos estudiantes, pudieron traer la experiencia de la materia. Y la verdad que en ese sentido me quedo... siempre me quedé con ese sabor amargo” (Gisela, 05/11/2021).

De aquí que la vuelta a las aulas no haya derivado en una hibridación de las prácticas sino en una cruenta resistencia por volver a las formas prepandémicas de enseñanza con un rotundo “aquí no ha pasado nada”. Esta forma de resistencia opera al interior de las aulas en las configuraciones didácticas y tejen resistencias desde la cotidianidad escolar. Resistencias que también se producen en los estudiantes cuando afirman: “no quiero tener que estar abriendo mil plataformas para poder seguir la materia” (Patricio, 1/12/2021).

La tercera estrategia consiste en la segregación; se trata de una reacción consciente que tiene por fin evitar la invasión cultural. Como afirma Burke (2010) “renunciamos a la idea de defender todo territorio y nos centramos en mantener libre de influencias externas la parte que podamos mantener al margen de la contaminación” (p. 131). Se evidencian así los esfuerzos por mantener los campos diferenciados, una cosa es la enseñanza virtual y otra la presencial; incluso aquellos docentes que bregan por incluir tecnologías en el aula segregan ambos modelos al interior de sus clases. De este modo, docentes como Alberto se esfuerzan por diferenciar el uso de los dispositivos de su sentido pedagógico.

No, no, no, no sé si estoy convencido que la forma de enseñanza cambió a través de esto. No sé en dónde lo veré el año próximo, si hay presencialidad, esto estoy seguro, quiero decir que si hay un cambio hay dos cambios. Uno que es interno y otro que es externo. El cambio externo posiblemente sea un poco más bien vinculado con las herramientas con las cuales uno puede trabajar. Y el cambio interno me parece que tiene que ver con la mirada de trabajo y la forma de usar esas herramientas. Porque lo que hizo la virtualidad es precisamente eso, obligarnos a trabajar con determinadas tecnologías. Suele ser o determinados o determinadas aspectos puntos de lo que sea que generalmente en la presencialidad no solemos trabajar o, si lo solemos hacer, es de forma muy limitada muy simple. (Alberto, 05/11/2021)

Finalmente, la última estrategia tiene que ver con la adaptación. Se trata de tomar pequeñas partes de la nueva cultura adaptándolas a la cultura natural. Levi Strauss (2005) denominó a este proceso Bricolage. En esta línea vemos más claramente las culturas pardas como espacios en los que se crean alternativas didácticas en las que conviven modelos, tiempos y prácticas. La presencia de las tecnologías es clara en este sentido, los procesos de reestructuración postpandemia debieron adaptar a la presencialidad los dispositivos propios de la virtualidad y -en el mejor de los casos- crear prácticas nuevas, híbridas, mestizas o pardas.

Entonces creo que estos recursos tecnológicos pueden incluso estar, pueden incluso, no. Y deberían, creo, estar adaptados a la presencialidad de acá en más cómo o en qué aspectos y, bueno, eso seguirá dando en función de cómo va evolucionando, pero al mismo tiempo de la capacidad tecnológica que tiene la institución, no que tienen cada una de los alumnos los docentes, etcétera. (Alberto, 05/11/2021)

Como se desprende de las entrevistas, no se trata para nada de reacciones que presenten diversas subjetividades, se trata de tensiones que aun operan al interior mismo de los sujetos y reaccionan de manera diferente ante circunstancias particulares. De este modo, frente a determinadas configuraciones el docente puede reaccionar de un modo diverso frente a una práctica específica.

Reflexiones finales

Al comienzo del milenio el historiador británico Perry Anderson (2000) afirmaba que, en estos tiempos en los que vivimos, tendemos a “alabar los cruces, lo híbrido, el popurrí” (Burke, 2010, p. 62). Fue sin dudas la antesala de lo venidero. Lo híbrido se ha convertido en una suerte de entelequia absoluta en la que todo es híbrido. La cultura, la educación, los sujetos, somos víctimas y victimarios de la hibridez. El tiempo de las culturas absolutistas dan paso a una “cultura líquida” (Bauman, 2003). Culturas de fronteras en las que los sujetos entran y salen bañados de nuevas aristas culturales, nuevas concepciones y nuevas representaciones acerca de los sentidos de lo que hacemos.

En educación se abre un nuevo universo, un modelo educativo que brega por dejar atrás a la escuela moderna, que implora por la deconstrucción de un docente que sea capaz de permear sus prácticas, concepciones y tiempos a los vaivenes de las olas por las que transita la sociedad contemporánea. Una sociedad que difícilmente se define en una cultura común, por el contrario, en ella operan múltiples culturas, diversas formas de leer y entender el mundo que se tensionan, conviven y solapan.

Desde nuestra perspectiva, el docente es más un anfibio cultural que un híbrido. Se mueve de un mundo a otro intentando permear los espacios de frontera cultural. No hay una mixtura en el docente que entra y sale de modalidades espacios y tiempos que difícilmente se logran acompañar en una misma melodía. Melodías que se confunden como los gatos en la noche pero que siguen sonando en la octava en la que fueron creadas en torno a aceptaciones, resistencias, segregaciones y adaptaciones.

Referencias

ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica.

BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

BRAUDEL, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Fondo de Cultura Económica.

BURKE, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Akal.

CARBONELL GARCÍA, C.E., RODRÍGUEZ ROMÁN, R., SOSA APARICIO L.A. y ALVA OLIVOS, M.A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154-1171.

CEDEÑO SEMPÉRTEGUI, M., CHIRIBOGA POSLIGUA, M. y ALCÍVAR PINARGOTE, I. (2023). Educación Híbrida Pospandemia: Retos y Oportunidades. *Un Espacio Para La Ciencia*, 6(1), 103–125. <https://www.revistas-manglareditores.com/index.php/espacio-para-la-ciencia/article/view/98>

CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.

CHARTIER, R. (2006). *Inscribir y borrar, cultura escrita y literaria (siglos XI-XVIII)*. Kraft.

CORNEJO POLAR, A. (1997). Mestizaje e hibridez: Los riesgos de las metáforas. *Apuntes. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (180), 341-344.

COVARRUBIAS, S. (1798). *Las aventuras de Telémaco, hijo de Ulises*. Imprenta Real.

DI MATTEO, F., PERRUPATO, S. y GENOVA, E. (2022). Entramado a dos Voces sobre tecnologías en educación. En SAEZ, P. e IGLESIAS, A. (Comps.) *Educación de la mirada* (pp. 155-169). UBA.

DÍAZ FOUZ, T. (2021). Reestructurar la educación en tiempos de pos-pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 14-17. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3835>

DUSSEL, I. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

ENGEL, A. y COLL, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242.

FERRARELLI, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. *Cuadernos de Pedagogía*, (522), 95-100.

GARCÍA CANCLINI, N. (2001). *Culturas híbridas*. Paidós.

GÓMEZ CARIDE, E. (2021). ¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica? CIAESA.

IPARRAGUIRRE CONTRERAS, J.R., SALAZAR VELASQUEZ, I.A., GÓMEZ, N.F. y RÍOS VERA, P.J. (2023). Educación superior, modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.7>

JIMÉNEZ-SÁNCHEZ, Carlos (2020). Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 sobre la Educación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-3. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194165541001/194165541001.pdf>

JULIA, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En MENEGUS, M. y GONZÁLEZ, E. (Coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. Universidad Autónoma de México.

KAP, M. (2022). Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes. En KORECK, A. y VOGLER, R. (Comps.) *Entre-textualidades el psicoanálisis y la educación transmedia*. Cuadernos del ICDEBA.

KAP, M. y PERRUPATO, S. (2022). *Transformaciones en el campo de la didáctica: Voces y prácticas universitarias en tiempos de excepcionalidad*. Ponencia presentada en V Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata.

LEVI STRAUSS, C. (2005). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.

LION, C. (Ed.) (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO.

LUGO, M.T. y LOIÁCONO, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1), 15-43. <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>

MAGGIO, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

MENIN, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens.

MONTENEGRO, A. (2006). ¿A qué llamamos *gramática parda*? Rinconete. Cervantes Virtual https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/marzo_06/02032006_01.htm

OLLERO, D. y FERNÁNDEZ, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Revista Digital de Comunicación*, 10, 21- 28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586347>

PARDO, H. y COBO, C. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34), 179-182. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2589>

PEINADO, P., PRENDES, M.P. y SÁNCHEZ, M.M. (2019). Clase invertida: Un estudio de caso con alumnos de ESO con dificultades de aprendizaje. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (70), 34-56.

PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona.

PONS GIRALT, M., MORAIS ROSA, S., GONZÁLEZ PEÑA, M. y PRIETO BRITO, A. (2020). Interpelando una (otra) educación en la (pos) pandemia: notas diaspóricas. *Kera Yvoty: Reflexiones Sobre La cuestión Social*, 5, 71–77. <https://doi.org/10.54549/ky.5e.2020.71>

PRINCE TORRES, A. (2021). Aulas híbridas: escenarios para la transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Revista Podium*, (39), 103-120. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>

RAE (1791). *Diccionario de la lengua castellana de la Real Academia Española*. Impresora de la Real Academia.

RAMA, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades.

RIVAS, P. (2020). Después del Virus Covid-19 (d.CV.) no seremos los mismos, antes (a.CV.) tampoco lo éramos y no lo sabíamos”. *Educere*, 24(79), 493-502. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663293001/35663293001.pdf>

RUIZ-BALZA, A. y GARCÍA-RAMÍREZ, J. (2020). ¿Cambio o Mutación? Reflexiones acerca de las prácticas y procesos educativos universitarios a partir del confinamiento por la pandemia global Covid-19. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 3(2), 27-37.

SAID, E. (2004). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.

SOLETIC, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. CIPPEC.

SVOB DOKIĆ, N. (2008). Espacios culturales abiertos en busca de nuevas fronteras. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, (82-83), 57-65.

TOULMIN, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. University of Chicago Press.

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.

UNICEF (2022). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Quinta ronda. Informe Sectorial Educación <https://www.unicef.org/argentina/>

VIÑAO FRAGO, Antonio (2005). Éxito y fracaso de las reformas. Sus condicionantes. *Cuadernos de pedagogía*, (348), 94-96.

Sebastián Perrupato: Doctor en Historia y Dr. en Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de Trabajos Prácticos de la materia Didáctica General. Investigador Adjunto del CONICET. Correo electrónico: sperrupato@gmail.com