

ISSN 1995 - 7785

Año 29 | JUN 2020.01

# Propuesta Educativa

## 53

DOSSIER

## Mundo contemporáneo y educación

*Coordinado por Guillermina Tiramonti*

- Fernando Bordignon
- Daniel Daza
- Carolina Di Próspero
- Lucila Dughera
- Fernando Peirone
- Alejandro Artopoulos
- Jimena Huarte
- Ana Rivoir
- Sandra Ziegler

ENTREVISTA

A Celso Garrido



**FLACSO**  
ARGENTINA

## Índice

---

### EDITORIAL 3

---

#### Mundo contemporáneo y educación

- 6 ■ Introducción: Mundo contemporáneo y educación. Por Guillermina Tiramonti
- 9 ■ Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ – UNSAM. Por Fernando Bordignon, Daniel Daza, Carolina Di Próspero, Lucila Dughera y Fernando Peirone
- 25 ■ Plataformas de simulación y aprendizaje. Por Alejandro Artopoulos, Jimena Huarte y Ana Rivoir
- 45 ■ Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas. Por Sandra Ziegler

- 
- ### ENTREVISTA 59
- La educación superior en la transición a la sociedad digital  
Entrevista a Celso Garrido. Por Guillermina Tiramonti

---

### ARTÍCULOS

- 71 ■ De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar. Por Lucila Dallaglio y Mariana Mataluna
  - 86 ■ Simuladores/as, motivados/as y autodidactas: jóvenes y aprendizajes en tecnologías digitales. Por Magdalena Lemus
- #### Jóvenes Investigadores
- 99 ■ Narrativa transmedia pedagógica. Etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. Por Exequiel Alonso y Viviana Murgia

---

### RESEÑAS

#### Libros

- 113 ■ *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, de Claudio Suasnabar, Laura Rovelli y Emilia Di Piero. Por Agustina Ollivier
- 117 ■ *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*, de Rosa Nidia Buenfil Burgos. Por Daniel Saur
- 121 ■ *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, de Daniel Pinkasz y Nancy Montes. Por Sebastián Fuentes

#### Tesis

- 125 ■ *Conflictos Escolares: Estudio de las representaciones de lxs docentes de escuelas primarias públicas de CABA acerca de los conflictos entre adultxs*. Por Rosaura Paulero
  - 129 ■ *Patrimonio, nación y escuela secundaria. El uso de los museos de historia y el tratamiento del pasado regional y nacional en el sur de la provincia de Buenos Aires*. Por Hernán Perrière
-

**DIRECCIÓN**  
Guillermina Tiramonti

**COMITÉ DE REDACCIÓN**  
Silvia Finochio  
Sandra Ziegler  
Nancy Montes  
Andrea Brito

**EQUIPO EDITORIAL**  
Mariela Arroyo  
María Emilia di Piero  
Victoria Gessaghi  
Mariana Nobile  
Verónica Tobeña

**RESEÑAS Y TRADUCCIONES**  
Claudio Suasnábar  
Universidad Nacional de La Plata

**CORRECCIÓN Y EDICIÓN**  
Juan Mestres

**DISEÑO**  
Crasso & Oregioni

**ASISTENTE TÉCNICA**  
María Consuelo Díez

#### **CONSEJO EDITORIAL**

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

### Las revelaciones de la pandemia

En los últimos meses hemos asistido a numerosas presentaciones, intercambios y opiniones sobre el tema educativo. Casi todas las organizaciones, universidades, centros de investigación, ONG y por supuesto gobiernos han participado enriqueciendo el debate y proporcionándonos un material muy interesante para el análisis y reflexión. En esta editorial nos proponemos destacar aquello que a nuestro criterio merece mayor atención, pero por supuesto habrá quienes hagan otras marcaciones.

Elegimos para comenzar un punto sobre el cual creemos hay consenso generalizado, que es el de la permanencia de la desigualdad educativa y para ello rescato la reflexión de Renato Opertti en el diálogo realizado por nuestra institución. Según sus palabras las estrategias destinadas a superar la desigualdad educativa, implementadas por los diferentes gobiernos, sea cual sea su signo político, han fracasado. No es posible entonces repetir políticas y pensar que esta vez darán resultados positivos. Hay que reinventar las propuestas pedagógicas destinadas a acortar la brecha educativa que se construye sobre la base de las distancias sociales. Existe la tremenda posibilidad de hacerlo a la luz de un mundo que ha cambiado y genera nuevas posibilidades y riesgos que hay que evitar. Entre estos últimos se nos ocurre que el más peligroso es el de seguir pensando a los pobres desde los valores del “pobrisimo” que asociado a las pedagogías “compasivas” reproducen al infinito las desventajas del origen.

La otra temática muy frecuentada en los análisis es la incorporación que las escuelas hicieron y hacen de las nuevas tecnologías de la comunicación, para mantener el vínculo con los alumnos y procurar sostener un ritmo de aprendizaje a pesar del confinamiento que todos sufrimos. Mas allá de las diferentes valoraciones de la efectividad de los aprendizajes a distancia, es indiscutible que, cuando las condiciones materiales y técnicas lo posibilitaron, la incorporación de las nuevas tecnologías se realizó con relativo éxito. Claro que como ya se señaló en varias oportunidades, incorporar los instrumentos y los programas que estos nos ofrecen, no significa que las escuelas hayan iniciado un diálogo con la cultura digital. Lo han hecho sí, con la tecnología que le es propia, pero hay mucho para hacer para poder cambiar los modos de conocer y relacionarse con el saber que propone la cultura digital. Estamos usando los instrumentos que nos dan acceso a esa cultura pero no sabemos aún cómo explorarla. Esto marca un desafío muy grande para la formación y capacitación docente. Estamos en la puerta pero aún no entramos.

Hay un tema que resulta muy interesante analizar en las diferentes intervenciones aunque en muy pocas ocasiones fue directamente abordado. Estamos haciendo referencia al tratamiento del futuro. A algunos la pandemia los ubicó de golpe en un mundo que hasta ahora era solo una ideación de futuro. Un cuento futurista que se podía ignorar.

Sorprendentemente, los más descolocados son los académicos dotados de una importante mochila conceptual con la que organizaban el mundo que ahora se les revela como incapaz de dar cuenta de la realidad que están viviendo.

Hay otros para los cuales el futuro se limita a imaginar el día después de la pandemia y solo piensan en la organización de la vuelta a clase y en el retorno a las rutinas anteriores.

Desde nuestra perspectiva la pandemia marcó con resaltador una configuración del mundo, que aún no se nos había hecho evidente. Vemos ahora que nuestro presente está ya configurado por la cultura digital y por lo tanto estamos viviendo un presente ya preñado de futuro. Si bien hay incertidumbre tenemos ya un adelanto de las tendencias que se vienen. De ahora en más estamos participando de la construcción del futuro de nuestra educación, o lo hacemos de forma activa y con el propósito de obtener beneficios, o participamos como espectadores inactivos y entonces nos quedaremos al margen del movimiento de la historia.

Si nos ubicamos en esta perspectiva podríamos pensar que muchos de nuestros clásicos problemas educativos (repitencia, deserción, escasos aprendizajes, baja motivación de los alumnos y docentes) podrían repensarse desde las posibilidades pedagógicas que habilita esta nueva configuración cultural. Otros, no menos importantes, como la falta de recursos económicos y humanos adecuados, se agrandan ante la nueva realidad.

En definitiva queremos decir que el futuro es ineludible, que nuestros jóvenes y niños merecen una oportunidad para construir su camino y que buena parte de esto depende de cómo las instituciones educativas a las que asisten los provean de los instrumentos adecuados para esa travesía.



**Dossier**

**Mundo contemporáneo  
y educación**

## Introducción: Mundo contemporáneo y educación

*Introduction: Contemporary world and education*

**GUILLERMINA TIRAMONTI\***

FLACSO, sede Argentina

---

En el 2006, Baricco publicó un libro titulado *Los bárbaros: ensayo sobre una mutación*. Se trata de un texto realizado por entrega en el que el autor daba cuenta de la existencia de personajes (los bárbaros) que provocan el declive de la cultura burguesa occidental. Más de 10 años después el mismo autor escribe y publica *The Game* en cuyo prólogo manifiesta:

*“escribí este libro, para aclararme a mí mismo y a los demás el hecho de que con toda probabilidad aquello a lo que estábamos asistiendo no era una invasión de bárbaros que barrían nuestra refinada civilización, sino una mutación que nos concernía a todos y que a corto plazo iba a alumbrar una nueva civilización, de alguna manera mejor que aquella en la que habíamos crecido. Estaba convencido que no se trataba de una ruinosa invasión, sino de una astuta mutación. Una conversión colectiva a nuevas técnicas de supervivencia”* (Baricco, 2019: 12-13)

En *The Game* Baricco invierte el razonamiento más generalizado que piensa que la transformación cultural sucede como consecuencia de los cambios tecnológicos y nos plantea que fue el cambio en las mentalidades la que llevó a la realización de una revolución por la vía de la producción de instrumentos que cambiaron radicalmente nuestra cultura. Según esta postura se trata de una transformación resultante de un cambio en los instrumentos de los que disponemos, que a su vez generan un cambio en los modos de habitar el mundo.

Es muy interesante la postura de Baricco porque por un lado plantea que es el agotamiento de una cultura y la búsqueda de alternativas lo que está en la base de los cambios civilizatorios, y que estas modificaciones, a pesar de su envergadura, se realizan a través de la invención de nuevos instrumentos que permiten romper con el pasado y golpear de pleno en el corazón de la cultura anterior.

Con la misma perspectiva podríamos pensar la invención de la imprenta como un hecho que golpeó de lleno la cultura medieval y que fue la plataforma de lanzamiento de la modernidad, posibilitando la destrucción de los poderes absolutos de los reyes y la iglesia. La imprenta vehiculizó la construcción de la era moderna desde el comercio a la escuela pública, desde la democracia al capitalismo, transformó la red institucional y cultural de la época.

Si seguimos el razonamiento de Baricco, es el cambio de mentalidad lo que está en la base de la invención de los instrumentos que hacen posible el cambio de vida. Quienes huyen de la tradición, del conjunto de principios y valores que la expresan y de la elite que los custodia, intervienen sobre el funcionamiento de las cosas para generar el cambio. No inventan una nueva teoría sobre el mundo, un nuevo deber ser para los hombres, un nuevo amanecer en el horizonte, solo construyen instrumentos que permiten otra forma de vida.

---

Cita recomendada: Tiramonti, G. (2020) "Introducción: Mundo contemporáneo y educación", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 6 a 10.

---

No han escrito ningún libro sagrado sino inventado los algoritmos, las pantallas, las aplicaciones y mil invenciones más que han escavado los cimientos del mundo en que vivíamos y casi silenciosamente creado otro que nos deslumbra y nos asusta en la medida en que crea lo nuevo a la par que destruye los cimientos de lo instituido.

Si alguien ha visto la serie *Silicon Valley* puede apreciar la distancia existente entre los personajes que dedican la vida a crear los instrumentos con los que transformaron el mundo y siguen renovándolo y las construcciones teórico-ideológicas con las que el siglo XX intentó crear el hombre nuevo y la sociedad más justa. Esto por supuesto requiere una discusión a fondo por parte de los productores de ideas destinadas a ordenar y dar sentido al mundo en que vivimos.

En los últimos 30 años han sido los ensayistas los que han estado proporcionándonos una interpretación del mundo en que vivimos, los filósofos, politólogos, sociólogos, economistas que ampliaron su mirada, reconocieron las limitaciones de la red conceptual y las premisas metodológicas vigentes y se lanzaron a interpretar la compleja trama de fenómenos que reestructuran permanentemente el mundo en que vivimos. La sociedad líquida (Bauman), la de riesgo (Beck), la transparente (Vattimo), la era del vacío (Lipovsky), la sociedad del control (Deleuze), la sociedad en red (Castells), etcétera, son todos intentos de identificar un elemento que ordena la realidad. El esfuerzo se explica por el mandato de ordenar el caos que tienen los intelectuales, desentrañar las claves de la realidad que permitan hacer comprensible el caos.

Según Morin, hay una nueva ignorancia ligada al modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías). La ignorancia resulta una mutilación a la organización del conocimiento, incapaz de reconocer y aprehender la complejidad de lo real (Morin, 2019: 28). El paradigma de simplificación que controla el pensamiento occidental ha permitido sin duda enormes progresos en el conocimiento científico pero también ha generado una disyunción entre este conocimiento y la reflexión filosófica, impidiendo conocer el tejido complejo de las realidades. Se trata de una inteligencia ciega que destruye los conjuntos y las totalidades y aísla todos los objetos de sus ambientes. Las realidades claves son desintegradas, aquellas que pasan entre los hiatos de las disciplinas. De allí entonces la importancia de los ensayos que rompen los corsés disciplinarios y metodológicos.

Estamos en una situación en la cual el mundo ha cambiado radicalmente y los paradigmas que orientan el desarrollo del conocimiento no nos permiten construir una visión integral de la realidad en la que estamos viviendo.

El análisis y reflexión sobre la educación escolarizada no escapa al planteo que estamos haciendo en esta introducción. Por una parte la escolarización tal cual la conocemos se realizó en diálogo con una organización del mundo muy diferente a la contemporánea. De modo que los cambios que pensemos para el sistema requieren de la construcción previa de una visión del mundo en que vivimos desde el paradigma de la complejidad.

Por supuesto no hay consenso sobre esto. No toda la comunidad educativa (investigadores, expertos, docentes, funcionarios y agentes de la educación) adhiere a este paradigma y mucho menos a la idea de que el mundo ha cambiado y la educación debe transformarse en diálogo con este cambio.

En este dossier presentamos tres artículos que abordan otras tantas dimensiones de la problemática educativa que creemos deben ser consideradas para un proyecto de cambio educativo. En el primero de los artículos (Fernando Bordignon; Daniel Daza; Carolina Di Próspero;

Lucila Dughera y Fernando Peirone) se analizan las estrategias de aprendizaje tecnosocial de jóvenes ingresantes a la universidad; el segundo de ellos analiza el papel de las plataformas en los procesos educativos (Alejandro Artopoulos, Jimena Huarte, Ana Rivoir) y finalmente Ziegler nos ofrece un panorama de las tendencias de cambio en experiencias realizadas en escuelas secundarias.

No puedo dejar de señalar que falta una mirada epistemológica que no pudo ser, pero esperamos reponerla en otro número.

## Bibliografía

---

- Baricco, A. (2006) *Los bárbaros. Ensayo sobre una mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Morin, E. (2019) *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.



Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: [tiramonti@flacso.org.ar](mailto:tiramonti@flacso.org.ar)

---

# Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ - UNSAM

*Exploration of Techno-social Learning Strategies among Young People Entering Higher Education. The UNIPE - UNPAZ - UNSAM Case*

**FERNANDO BORDIGNON\***

*Universidad Pedagógica Nacional*

**DANIEL DAZA PRADO\*\***

*Universidad Nacional de San Martín*

**CAROLINA DI PRÓSPERO\*\*\***

*Universidad Nacional de San Martín*

**LUCILA DUGHERA\*\*\*\***

*CONICET*

**FERNANDO PEIRONE\*\*\*\*\***

*Universidad Nacional de José C. Paz*

---

## Resumen:

La masificación y naturalización de los entornos tecnológicos y digitales entre las generaciones más jóvenes, se transformó en el articulador fundamental de su vida social, posibilitando que estos/as jóvenes desarrollaran un conjunto de saberes tecnosociales que hasta el momento resulta difícil de explicar y transmitir, pero que presentan una diversidad aplicativa que trasciende lo tecnológico para convertirse en un recurso personal y social de creciente demanda y reconocimiento. El presente artículo se concentra en el decir de los y las jóvenes ingresantes<sup>1</sup> a las universidades públicas de San Martín (UNSAM), José C. Paz (UNPAZ) y Pedagógica Nacional (UNIPE) acerca de las tecnoestrategias de aprendizaje que despliegan en la educación informal y que, tal como veremos, dialogan poco, casi nada, con la educación formal, tensionándola e interpelándola de un modo desafiante. Nos proponemos, por un lado, dar cuenta de las estrategias que despliegan las y los jóvenes ingresantes al momento de aprender y, por otro, identificar posibles relaciones con las carreras que siguen.

**Palabras clave:** Saberes tecnosociales – Aprendizaje – Jóvenes – Educación superior pública

---

## Abstract:

*The massiveness and naturalization of technological and digital environments among the youngest, became the fundamental articulator of their social life, enabling these young people to develop a set of technosocial knowledge that until now has been difficult to explain and transmit. However, this set of technosocial knowledge has wide applicability beyond technology, to become a personal and social resource of increasing demand and recognition. This article focuses on the voices of young people entering the public universities of San Martín (UNSAM), José C. Paz (UNPAZ) and Pedagógica Nacional (UNIPE), on what they say about the learning techno-strategies that they deploy in informal education and that, as we will see, they have little, if any, dialogue with formal education, stressing it and challenging it. We propose, on the one hand, to give an account of the strategies deployed by young entrants to the time to learn and, on the other hand, to identify possible relationships with the careers that follow.*

**Key Words:** Technosocial knowledge – Learning – Young new entrants – Public higher education

---

Cita recomendada: Bordignon, F., Daza, D., Di Próspero, C., Dughera, L. y Peirone, F. (2020) "Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE – UNPAZ - UNSAM", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 9 a 24.

---

## Introducción

El filósofo y teórico de la comunicación Jesús Martín-Barbero, hace casi veinte años, nos adelantó uno de los problemas que más interpela a las instituciones educativas en la actualidad. Específicamente, aludió a una manera distinta, casi radical, en que comenzaban a producirse y circular los saberes en nuestra sociedad. Observó que, a diferencia de un pasado cercano, los saberes estaban diseminados, deslocalizados y destemporizados (Martín-Barbero, 2003). Esta situación, lógicamente, impactaba de manera (in) directa en los sistemas de educación formal y muy especialmente en las formas que se relacionaban con los nuevos procesos subjetivos y las múltiples pantallas que empezaban a oficiar como extensiones de lxs sujetxs durante la mayor parte del día.

En este contexto, y en base a la observación diaria de algunos efectos —derivados de la situación descrita— en ingresantes al sistema universitario, los rectores de tres universidades públicas —la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE)— se juntaron para exponer y abordar sus preocupaciones sobre el afianzamiento de la sociedad informacional en un espacio interuniversitario e interdisciplinario común. Así nació el **Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (OISTE)**, con la finalidad de analizar, debatir y contribuir a la educación superior argentina en el contexto de los cambios multimodales que transitan las sociedades, como así también para identificar los saberes propios de nuestra época y explorar alternativas pedagógicas acordes. Con este horizonte, un grupo de investigadores e investigadoras comenzó a debatir esta problemática común y sus proyecciones, orientándose fundamentalmente a observar la lógica de circulación, transmisión y aplicación de los saberes tecnosociales (Peirone, Dughera y Bordignon, 2019) con el fin de, por un lado, definirlos, clasificarlos, sistematizarlos y conceptualizarlos; y por el otro, de confeccionar una serie de orientaciones pedagógicas que permitan una mayor aproximación a la adecuación que demanda la educación superior nacional en nuestra región. De allí surge la investigación ***Implicancias y proyecciones de los saberes tecnosociales en la Educación Superior. Un estudio sobre los saberes de los ingresantes a las universidades públicas de San Martín, José C. Paz y Pedagógica Nacional*** que se llevó adelante durante la segunda mitad de 2019. Con el presente trabajo nos proponemos presentar y analizar algunos de los primeros resultados de esta investigación, a partir de los discursos de los y las estudiantes que ingresan a la educación pública superior en las tres universidades nacionales de gestión pública que integran OISTE. Específicamente, recuperamos las formas en que —según lxs estudiantes— adquieren y aplican los saberes tecnosociales. A propósito de lo cual, antes de ingresar en el desarrollo de este artículo, queremos aclarar que no estudiamos nuevos modos de aprender, sino las estrategias que utilizan y las experiencias previas que recuperan los y las estudiantes para aprender, producir y aplicar los saberes tecnosociales.

Dicho esto, presentamos algunas de las preguntas que orientan este trabajo: ¿cómo dicen que aprenden los y las jóvenes que transitan el primer y segundo año de su carrera?, ¿cuáles son los recursos que más utilizan y las estrategias que valorizan al momento de aprender? y ¿cómo dialogan las estrategias de aprendizaje con las de la enseñanza? Con este fin organizamos el trabajo en tres partes. En la primera, realizamos un breve estado del arte respecto de cómo han sido entendidos los saberes que

ponen a “jugar” los y las jóvenes en sus prácticas de aprendizaje, para luego caracterizar los saberes tecnosociales. En la segunda parte presentamos algunos hallazgos y las inquietudes surgidas del análisis de los resultados de nuestro trabajo de campo en torno a los interrogantes mencionados anteriormente. Por último, en la tercer parte —y a modo de aproximación teórica— compartimos algunas consideraciones finales con el objeto de sumar elementos para un debate colaborativo acerca de las problemáticas que atraviesa el campo educativo.

## 1. Saberes tecnosociales, jóvenes y aprendizaje

El creciente desarrollo de una sociedad informacional, cada vez más poblada de soportes que permiten acceder a información, comunicarse en tiempo real con casi cualquier parte del planeta y generar acciones remotas, ha producido un evidente —*anche* novedoso— desarrollo acumulativo de habilidades y competencias en el manejo de los recursos digitales. Hecho que, debido a su apropiación masiva y su diversificación aplicativa, ha trascendido el ámbito de los saberes expertos para convertirse en una experiencia social, cotidiana y en movimiento constante, fundamentalmente entre las generaciones más jóvenes, en tanto que adoptantes tempranos de la

tecnología digital e interactiva. En efecto, un sinnúmero de investigaciones han tratado de comprender y describir las formas particulares de este proceso transnacional y transclasista que se ha desclasificado de lo sociológicamente identificable y su impacto cultural e institucional. En particular, en jóvenes de entre 18 y 24 años de edad (Baricco, 2008; Piscitelli, 2009; Franichevich y Marchiori, 2009; Morduchowicz, 2012; 2013; 2014; Serres, 2013; Calderón y Szmukler, 2014; García Canclini, 2012; 2014a; Scolari, 2018a, 2018b). Entre las diferentes denominaciones con que se ha tratado de conceptualizar a este fenómeno generacional, no hemos encontrado ninguna que sea suficientemente abarcadora y representativa como para contener y/o reflejar acabadamente la experiencia de la que se busca dar cuenta. Por lo cual, de manera provisoria vamos a adoptar la denominación “generación de la tecnosociabilidad” que utilizaron Fernando Calderón y Alicia Szmukler (2014) para referir a los jóvenes que desde 2011 han generado algunos de los conflictos sociales, culturales y políticos que aún transita América Latina y buena parte del mundo. Si bien no se trata de una definición conceptual con alcance interpretativo, entendemos que expresa el carácter que *a priori* observamos y queremos relevar de los saberes que



producen y despliegan los y las jóvenes actuales. Es, también, la acepción sobre la que en cierto modo pivotan tres importantes referencias teóricas de esta investigación. Nos referimos a Howard Gardner (Gardner y Davis, 2014), Franco Berardi (2007) y Marcelo Urresti (2015). Aunque estos tres autores no refieren a la “generación de la tecnosociabilidad”, en sus trabajos es posible identificar que vinculan la idea de generación a la tecnología digital, como el factor identitario que articula un instrumental, un tipo de sociabilidad y una temporalidad común.

En cuanto a los saberes tecnosociales propiamente dichos, hay una serie de estudios que aún cuando los refieren con denominaciones propias, los abordan y analizan de manera análoga y complementaria. Un referente insoslayable del campo sin duda es Henry Jenkins (2006; Jenkins *et al.*, 2016), no sólo por ser quien primero prestó atención a la apropiación transmediática y, consecuentemente, se vio en la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización y abrirlo a una que exprese la “convergencia” de géneros y lenguajes; sino también, y muy especialmente, porque esbozó los primeros trazos de la cultura participativa, lo cual —en nuestra investigación— constituye un aporte clave para analizar la asimilación, la interacción y la transmisión de los saberes tecnosociales. En línea con esta literatura, Mizuko Ito (2010) exploró y evaluó la participación de los y las jóvenes en la denominada ecología de los nuevos medios; asimismo analizó las dinámicas de negociación entre jóvenes y adultos respecto de la alfabetización, el aprendizaje y el conocimiento autorizado. Más tarde, junto al propio Henry Jenkins (Jenkins *et al.*, 2016), esta investigadora realizó una clasificación de las prácticas comunes y las categorías culturales que dan cuenta de la participación de los y las jóvenes en los nuevos medios. En el mismo sentido, el observatorio norteamericano Pew Research Center (PRC), viene realizando, de manera regular, investigaciones sobre el alcance de las tecnologías digitales, los medios sociales y los usos asignados por los y las jóvenes (Lenhart, 2015a; 2015b; PRC, 2013; Madden *et al.*, 2013; Rainie, 2014). Más recientemente, el proyecto *Transmedia Literacy*, coordinado por Carlos Scolari (2018a y 2018b) en ocho países, complejizó y actualizó el trabajo de Jenkins (2006) —que siguió ampliándose y enriqueciéndose con *Convergence* (2008) y *Participatory Culture in a Networked Era* (Jenkins *et al.*, 2016)—, releva y revela las nuevas formas del “alfabetismo transmedia”, entendiéndolo como el “conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2018a:4). El estudio produjo un mapa exhaustivo de *transmedia skills* (habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales). Entre los hallazgos del proyecto, se evidenció que las competencias transmedias conforman una topografía diversa e irregular, ya que no todos los y las adolescentes disponen de las mismas competencias, ya que su distribución es despareja. Las competencias que surgieron durante la investigación cubren un amplio espectro de medios en el que los y las jóvenes “habitan” y, al mismo tiempo, una amplia lista de habilidades, que van desde las que tienen un predominio tecnológico hasta las que ponen el acento en los componentes narrativos y/o estéticos. En cuanto a la pregunta “¿cómo aprenden los y las adolescentes a hacer cosas con los medios?”, afirma que hoy en día los avances tecnológicos han expandido las situaciones tradicionales de aprendizaje, creando nuevos espacios en las redes sociales, sitios web y comunidades en línea. Asimismo, identifican seis estrategias informales de aprendizaje: aprender haciendo; resolución de problemas; imitación / simulación; juego; evaluación; enseñanza. A partir de ese desagregado infiere que los y las adolescentes aplican estrategias tradicionales de aprendizaje informal sólo que dentro de los nuevos entornos digitales.

Estos estudios componen antecedentes de gran valor para la presente investigación ya que clasifican y organizan las prácticas tecnosociales, describen una variedad metodológica con que se recolectan los datos, y explicitan el alcance global de la problemática. No obstante, si bien estos estudios se acercan bastante a las indagaciones de la presente investigación, abordan de manera lateral un aspecto que aquí resulta de sumo interés investigativo, esto es: cómo las estrategias de aprendizaje, que entendemos exceden por mucho a la educación informal, difieren no solo en su forma, sino también en las maneras que permean y tensionan los espacios de educación formal. En este sentido, cabe aclarar que uno de los supuestos sobre los que en algún punto se asienta este trabajo consiste en diferenciar aquellas carreras que entendemos conforman el corpus de las ciencias sociales y humanas (CSH) y de las ciencias básicas e ingeniería (CBI). En este sentido, existen estudios que caracterizan varias modalidades de producción, adquisición y circulación de conocimientos de los trabajadores informáticos: aprender haciendo, aprendizaje entre pares y “*aprendizaje informal basado en la web*” (Dughera *et al.*, 2012: 93) o en internet (Peirone *et al.*, 2019). Cabe destacar que estas modalidades implican instancias de socialización en las que se construyen saberes en base a la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades actitudinales e incluso la puesta en acción de la exploración temprana y colaborativas de las tecnologías digitales.

En síntesis, la sincronización del avance de las tecnologías digitales e internet y, en el mismo movimiento, el desarrollo de habilidades para manejar dispositivos digitales, conforman lo que aquí llamamos saberes tecnosociales. La construcción de dichos saberes por parte de los y las jóvenes, deriva, por el momento, más de la experiencia que del transitar instituciones de educación formal. Es por ello que en este artículo recuperamos las estrategias de aprendizaje que ponen en juego los y las jóvenes ingresantes ya que entendemos que, si fuesen incorporados, tanto su proceso de construcción como los saberes tecnosociales que habilita, a la vida institucional podrían proporcionar ventajas comparativas importantes, al tiempo que podrían contribuir a sincronizar la institucionalidad inercial con la sociedad actual (Peirone, 2014a; 2014b). En un horizonte más amplio, revisten un importante interés científico en la medida en que abren el camino hacia el nuevo estatuto cultural.

## 2. Hallazgos, intuiciones y preguntas

En línea con lo descrito y planteado anteriormente, en este apartado se recuperan los resultados parciales de doce grupos focales realizados con estudiantes ingresantes de las tres universidades que participan de la investigación. Aquí, nos interesa precisar las diferentes modalidades y fuentes de aprendizaje que mencionaron los y las estudiantes. En este sentido, tal como ya ha sido referido, entendemos que dichas modalidades, junto con los recursos que despliegan para alcanzar sus aprendizajes, no provienen de la educación formal, sino fundamentalmente de la educación informal.

Una de las primeras modalidades que la mayoría de los y las jóvenes aludieron, reside en lo que otras investigaciones (Dughera *et al.*, 2012) denominaron “aprendizaje basado en la web”, y que implica buscar en internet, desde información y videos —principalmente tutoriales—, hasta gráficos y/o resúmenes. Sin embargo es necesario decir que se trató

de una primera aproximación conceptual; sus propios autores se encargaron de aclararlo y dejaron planteada la necesidad de una mayor indagación alrededor de la producción de saberes que genera la socialización temprana de los entornos tecnológicos y el nivel de desarrollo aplicativo que se adquiere con la interacción. Sobre la base de esa advertencia, y a la luz de lo recogido en el campo, entendemos que: desde la perspectiva constructivista con la que comulga esta investigación, la web ha dejado de representar simbólicamente el oráculo al que se acude en busca de respuestas y soluciones desconocidas (Morozov, 2016), y se ha convertido en una instancia de interacción colaborativa donde, al modo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotski (2009), se recuperan exploraciones, procedimientos y saberes latentes que, sin la presencia de un saber maduro, se traccionan mutuamente para la consecución de lo que se busca. Esto hace que aquello que en su momento se llamó “aprendizaje basado en la web” hoy se asemeje a trayectorias rizomáticas o hipertextuales que interpelan a los “saberes maduros” y sus versiones instituidas con formas no lineales de producción de sentido. Esta operabilidad, no sólo pone en juego una diversidad de herramientas y habilidades —muchas veces desconocidas por la educación formal— para solucionar los problemas que se les presentan a los jóvenes y que no pueden cotejar con la experiencia de sus mayores, sino que también van componiendo saberes fundamentales, tanto para sus procesos de individuación como de socialización.

Sobre la base de lo dicho en el párrafo anterior, encontramos que los y las jóvenes ingresantes, tanto de carreras vinculadas a las ciencias exactas como a las ciencias humanas y sociales, han referido de manera positiva el uso de la plataforma YouTube durante los procesos de aprendizaje, adquiriendo una de las características que históricamente cumplió el quehacer docente: la explicación de un contenido y/o la resolución de algún ejercicio.

*“Yo veía videos tutoriales y de hecho ahora lo que hago también busco resúmenes, todavía lo hago, tiro manotazos voy probando”* (FB, comunicación personal, CBI UNPAZ, 2 de julio de 2019).

*“Por ejemplo en Física 3, habíamos visto a un profesor en YouTube, había como 48 videos.. esos me los ví todos.. toda la materia mirando ese canal y el libro... las dos cosas”* (JK, comunicación personal, CBI UNSAM, 25 de junio de 2019).

*“En YouTube los videos tb, los videos que explican, yo a mi hermanita de 12 le digo viste que eso está bueno”* (MA, comunicación personal, CSH UNIPE, 27 de agosto de 2019).

*“Lo que tiene es que el video lo podés parar y lo hacés vos”* (FD, comunicación personal, CSH UNSAM, 3 de septiembre de 2019).

A partir de los relatos seleccionados, y contraintuitivamente a lo que la literatura especializada ha identificado como deseable que aconteciera en el encuentro pedagógico (Ranciére, 2003; Maggio, 2019; Piscitelli, 2009), los y las jóvenes parecerían valorar la explicación o, por el momento, no la consideran como un problema para su aprendizaje. Dicho de otro modo, lo que identificamos es la importancia de disponer a gusto y *piacere* de explicaciones con modelos procedimentales y secuenciales que no se apartan radicalmente de los modelos tradicionales, pero que presentan una alteridad. Como una

suerte de explicación *on demand* basada en lo visual antes que en la tradición logocéntrica. Ahora bien, desde el análisis de estos datos, cabe preguntarnos —además— cuándo y/o en qué circunstancias se valoran las explicaciones *on demand*, y si podrían ser entendidas como una práctica que tensiona o colisiona con el avance de la plataformización<sup>2</sup> del capitalismo informacional y de la educación formal en particular.

En línea con lo mencionado, identificamos que en la plataforma Youtube los actores educativos encuentran un complemento<sup>3</sup> para su tarea docente, como una especie de docente *expandido/a, aumentado/a, comandado/a* ya que permite a las y los estudiantes adelantar sus discursos, detenerlos, atrasarlos, comentarlos y complementarlos a través de una secuencia hipertextual, rizomática y no lineal.

*“Veo videos que me ayudan a aprobar materias, porque a veces lo que pasa en abogacía es que determinados profesores hablan... y los videos te ayudan a entender bien el contenido”* (IQ, comunicación personal, CSH UNPAZ, 2 de julio de 2019).

*“Por ahí a veces te sirve más introducir un tema viendo un video en YouTube que es como más colorido y te explica más, y vos después obviamente profundizas pero te sirve como puerta de entrada a ver un video en YouTube, se re pueden charlar”* (MA, comunicación personal, CSH UNIFE, 3 de septiembre de 2019).

*“Normalmente la info contenida de una materia la encuentro en YouTube, internet. Lo que más me ayuda son las cosas visuales o dibujos o diagramas. Muchas veces el profesor se queda como con las fórmulas, o te lo dice así nomás en el aire y se pierde”* (AB, comunicación personal, CBI UNSAM, 27 de agosto de 2019).

A las explicaciones *on demand* y a esta suerte de docente *expandido/a*, se agrega otra característica que, tal como ya ha sido identificada en otros estudios (Scolari, 2018a; Baricco, 2008; Serres, 2013; Daza, 2019; Peirone *et al.*, 2019), parecería ser relevante para los jóvenes. Nos referimos a lo visual o, más precisamente, a los contenidos donde converge una diversidad de recursos (audios, gráficos, imágenes, links a otros escritos, etc.). Así, parecería que asistimos al pasaje de una lógica de la textualidad a una de la hipertextualidad. No obstante, se trata de una lógica que queda supeditada y/o suspendida frente a la potencia, la vigencia y la efectividad que demuestra la lógica de la educación formal clásica. Por lo tanto, lejos de una mirada condenatoria de la educación formal y de sus actores, entendemos que lo que muchas veces es presentado como oposición, agotamiento o discontinuidad, no es más que un proceso de complejización en su período germinal. Podría decirse, pues, que ante la imposibilidad de desactivar la inercia cultural que todavía impulsa y mantiene vigente a la educación formal, tal vez debamos acentuar cierto ejercicio de plasticidad que de hecho hacemos. Los más modernos, para convivir con las formas disruptivas y desestructurantes del patrón cultural emergente; y los más jóvenes para transformar la anfibiedad que desarrollaron interactuando en dos ambientes con lógicas distintas, para capitalizar la experiencia histórica. Como de hecho ocurre y veremos a continuación.

Hasta aquí parecería que los y las jóvenes ingresantes a las universidades nacionales de San Martín, José C. Paz y Pedagógica, valoran y utilizan los mismos recursos y estrategias. Sin embargo, un aspecto que solo ha sido mencionado en los grupos focales de las

ciencias exactas, consiste en la utilización de foros especializados. En diálogo con lo que decíamos más arriba, comprobamos que quienes más utilizan estos recursos interactivos son los/as estudiantes de las carreras que integran el lote de las llamadas “ciencias duras”: ingenierías, matemáticas, física, o la informática propiamente dicha. El quehacer de estos estudiantes presentan un cariz diferencial: la búsqueda y lectura de foros *ad hoc*.

*“Participo en foros de electrónica que por ahí comparten diagramas de reparaciones, porque a veces se encuentran cosas que no se ven en otros lugares, pero no de sumar información”* (NO, comunicación personal, CBI UNSAM, 3 de septiembre de 2019).

*“Estuve en un foro de ‘materiales’ que es una materia que es medio jodida, sí. Estuve buscando información pero después sumar información no”* (MN, comunicación personal, CBI UNSAM, 3 de septiembre de 2019).

Claro que esta búsqueda en espacios especializados, no debe ser entendida y/o presentada como equivalente a la participación. Sin embargo, presentan un diferencial respecto de los y las ingresantes de las ciencias blandas que en futuros trabajos sería conveniente indagar, para distinguir el modo en que los diferentes campos disciplinares traccionan la utilización de dichos recursos con su propia impronta. Mientras tanto, como decíamos en el párrafo anterior, dado lo incipiente del fenómeno, las instituciones de educación formal parecerían

dispuestas a convivir y alternar esta suerte de búsquedas de explicaciones *on demand* e hipertextuales con dispositivos y/o artefactos emblemáticos de los sistemas educativos del capitalismo industrial, como los cuadernos con apuntes y los libros en soporte papel, entre otros. En este sentido, los y las estudiantes también aportan lo suyo componiendo situaciones de aprendizaje mixtas que, al mismo tiempo que recuperan ciertos aspectos de la modernidad tardía, presentan rasgos de esta etapa del capitalismo, entendida como informacional.

Otra de las modalidades que identificamos consiste en *la prueba y el error*. Dicha modalidad alude a una práctica que parecería permitirles aprender concretamente de la equivocación:



*"Yo toqueteo hasta desconfigurar todo y descubro ah! Era esto! En YouTube busco cómo arreglar tal aplicación, tal problema, tal error, y te sale"* (FG, comunicación personal, CSH UNPAZ, 2 de julio de 2019).

*"Prueba y error practicando... incluso cuando filtras información en Internet"* (AB, comunicación personal, CBI UNSAM, 25 de junio de 2019).

*"Aprendí a arreglar un montón de cosas y un montón de cosas de informática a partir de videos tutoriales... pero por lo general son los tutoriales más la práctica"* (LM, comunicación personal, CSH UNSAM, 3 de septiembre de 2019).

*"Falla y error"; "Con tutoriales"; "Googlando"; "Tocando"* (AN, FL, comunicación personal, CSH UNIPE, 25 de agosto de 2019).

El lugar de la *prueba y el error* estaría ganando terreno en las estrategias desplegadas para adquirir los contenidos propuestos por la educación formal. Sin embargo, esta ha sido una característica histórica de la producción de conocimiento en la vida humana, puede entonces que la diferencia consista en la manera en que dicha práctica (emblema del capitalismo informacional y, sobre todo, de su proceso prototípico, representado por la producción de *software*) lejos de quedar circunscrita al espacio privado, ha comenzado a permear otras prácticas colectivas, entre ellas las de la educación formal. Claro que al momento de escribir estas líneas, dicha concepción no se amalgama ni con la representación que se tiene del error en general, ni con las formas en que se lo evalúa. Con lo cual, al tiempo que se intentan precisar sus "nuevas" formas de aplicación, hay "viejas" formas de aprender que persisten y se tornan ineludibles; al menos por el momento. Frente a esto, tal vez debamos visitar el lugar histórico que *la prueba y el error* ha tenido en los espacios de educación formal, y (re)diseñar estrategias de enseñanza donde sería deseable que esa modalidad sea recuperada en diálogo con esta versión 2.0, por así decirlo.

A partir de los testimonios obtenidos, también vimos que aparece la práctica de grabar audios como una actividad de apoyo regular, durante las clases, pero también para recuperarlas y volver a escucharlas. El celular soporta esta actividad al permitir hacerlo en cualquier momento, en su rol de útil escolar que forma parte de su "mochila".

*"Te ayuda, porque si no entendés, volvés otra vez atrás hasta que decís, es esto! podés pausar y tomar apuntes, puedes seguir... en cambio con el profesor... O por ejemplo también, no entendés una palabra o una frase y lo buscas en Internet"* (MI, comunicación personal, CSH UNPAZ, 2 de julio de 2019).

*"Yo grabé de una clase medio específica que me cuesta más entender... entonces grabo para no olvidarme de las cosas... porque a veces no llego a anotar y entonces hago más fácil grabando y después vuelvo a mi casa y lo escucho"* (YZ, comunicación personal, CSH UNPAZ, 2 de julio de 2019).

*"Yo lo probé, y está bueno hacerlo, pero acá, en mi carrera, está prohibido grabar al profesor sin el consentimiento de él... y a veces dice cosas muy interesantes, que no llegas a tomar apuntes o a veces escribís y después no recordás qué es lo que quisiste poner y no lo pudiste grabar"* (AB, comunicación personal, CSH UNPAZ, 2 de julio de 2019).

*“Yo por ejemplo el cuatrimestre pasado no fotocopié nada, todo desde el celular, los PDF, los textos... todo ahí...” (AN, comunicación personal, CSH UNIPE, 27 de agosto de 2019).*

Vemos que probar y explorar las potencialidades de distintas herramientas digitales es una consecuencia de tenerlas a mano cotidianamente. Cada unx va construyendo una combinación propia y ensaya diferentes estrategias de aprendizaje *ad hoc*, donde el modo en que son usadas por lxs demás compañerxs no sólo contribuye a desarrollar y mejorar las estrategias propias, sino que también va generando un repertorio de recursos y procedimientos. Con lo cual, cabe resaltar que la interacción refuerza y evidencia el carácter constructivista de las estrategias que ponen a jugar los y las jóvenes, ya que necesariamente hay una experiencia acumulada propia y de lxs demás gravitando en todo el proceso.

*“El celular en general lo uso para todo, para mirar series, escribo trabajos, a veces leo también los apuntes de clase... últimamente los vengo leyendo mucho en el celular.. Y me gusta leerlo en la computadora porque se ve más grande pero prefiero el celular porque lo tengo todo el tiempo encima entonces leo donde sea” (MI, comunicación personal CSH UNSAM, 3 de septiembre de 2019).*

En este sentido, observamos que el celular es una herramienta muy requerida por los y las estudiantes para apoyar sus aprendizajes, no sólo en aquellas ocasiones donde pueden *grabar las clases*. Dadas las múltiples funciones y prestaciones que ofrece el aparato, lo adaptan a sus necesidades de apoyo convirtiéndolo en una suerte de “útil escolar” regular que han incorporado a su mochila.

A partir de los diferentes testimonios recogidos, intentamos sistematizar las cuestiones salientes sobre la pregunta “cómo dicen los/as estudiantes que adquirieron lo que saben”. Al intentar responderla pudimos identificar ciertas modalidades y/o cierta combinación artesanal/digital de herramientas desde la propia reflexión en grupo. Ahora bien, más allá de la pregunta puntual, hubo otras oportunidades durante los grupos focales que también pueden ser leídas como ejemplificaciones de sus maneras de adquirir lo que saben desde/en/a partir del uso de internet y las tecnologías digitales. Veamos el siguiente intercambio:

LM: *“Hace poco empecé a usar Tinder, incorporé la figura de la ‘Madrina de Tinder’. Lo escuché en una charla sobre redes sociales e información que vi en un Festival Más que hizo Natura. Fue una dramaturga que se encarga de investigar mucho las redes sociales de chamuyo<sup>4</sup>, no sé cómo se llama (risas) y ella propuso esta figura de la ‘Madrina de Tinder’ que es una amiga a la que vos le decís ‘mirá voy a salir con este chico, te paso el nombre y el teléfono, te paso el lugar a donde vamos a ir’ y a la mitad de la noche que te vaya preguntando ‘¿che va todo bien?’”*

BC: *Nunca lo había escuchado...*

LS: *Yo tampoco lo escuché...*

LM: *Por eso dí toda la información del Festival Más porque si buscás ‘charla redes sociales*

*Festival Más', te aparece"* (LM, BC, LS, comunicación personal, CHS UNSAM, 3 de septiembre de 2019)

El diálogo anterior nos brinda algunas pistas acerca de cómo adquieren su saber tecnosocial la estudiante LM, y de la misma forma que lo hace, lo enseña a sus pares. Ella les explica no sólo qué significa la figura 'Madrina de Tinder', sino que en el mismo acto, brinda información contextual para que lleguen a esa fuente de información, si lo desearan. LM tiene una cuestión a resolver: empezar a usar Tinder teniendo en cuenta ciertos peligros potenciales dada su condición de género (que también aparecieron en los grupos focales con mujeres). Ella va explorando cómo lidiar con esas situaciones hipotéticas y cómo minimizarlas, qué posibles estrategias desplegar para cuidarse y al mismo tiempo conseguir lo que busca. En ese "tanteo" encuentra algo que le parece que puede ser efectivo y comparte todo aquello que considera información valiosa, y lo hace de manera detallada, pero a la vez concisa y concretamente: de qué se trata y dónde buscarlo. Así aprendió y gestionó un tema que la preocupaba, y lo "enseñó-compartió". Con lo cual, puede que estemos frente a una cuarta modalidad de aprendizaje, la cual es entendida aquí como *entre pares*, y que forma parte del desarrollo analítico de la investigación.

## Consideraciones finales

Comenzamos este texto haciendo consideraciones generales sobre los saberes tecnosociales y compartiendo algunas de nuestras intuiciones sobre el saber-hacer de los y las jóvenes. Luego, en el segundo apartado, presentamos los resultados de una primera parte de nuestro trabajo de campo realizado en tres universidades públicas argentinas y ensayamos algunas caracterizaciones acerca de cómo dicen que aprenden los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. Así, tal como hemos mencionado a lo largo de este escrito, los resultados que aquí se presentan, lejos de ser definitivos nos invitan a seguir pensando sobre la relación entre las formas de aprender, exploradas en este texto, y el carácter epistémico de los saberes tecnosociales que desarrollan los y las jóvenes que habitan estas instituciones.

De este modo, para finalizar, nos interesa repasar brevemente las diferentes modalidades y fuentes de aprendizaje que mencionaron los y las jóvenes ingresantes. En primer lugar aparece el denominado *aprendizaje basado en la web*. Una modalidad que toma como recurso principal las múltiples posibilidades de interacción que brinda internet. Particularmente, los y las estudiantes mencionaron que valoran las explicaciones (tutoriales, resúmenes, etc.) que encuentran en canales de la plataforma YouTube. En efecto, este material de estudio parece oficiar como complemento de la tarea docente desplegada en el espacio tiempo del aula presencial. Así, observamos que dicha valoración se sustenta en el ejercicio de gestionar sus aprendizajes de manera autónoma, lo cual les permite seleccionar los recursos de apoyo más valorados por sus pares y adecuarlos a sus propios intereses individuales. Sin embargo, esta estrategia parece no ser tan novedosa ya que está relacionada con una de las características históricas del quehacer docente: la explicación de un contenido y/o la resolución de algún ejercicio. No obstante, los y las estudiantes de nuestro estudio destacan otro aspecto de esta modalidad: es un complemento de la tarea docente. Es decir, lo que podríamos denominar el rol docente

*expandido/a* o *oamentado/a*. En palabras de los y las estudiantes consultados se valora por ejemplo la posibilidad de adelantar las partes de una explicación que no les interesa o repetir aquellos fragmentos que presentan mayor complejidad. Ahora bien, desde el análisis de estos datos, cabe preguntarnos —además— cuándo y/o en qué circunstancias dichas explicaciones *on demand* son valoradas, cómo podrían ser entendidas como una que tensiona o colisiona con el avance de los procesos de plataformización a los que asistimos en el marco de un capitalismo informacional y en la educación formal en particular. Y, otra pregunta derivada de esta evidencia sería: ¿qué relación hay entre la tendencia de la plataformización y la recuperación-valoración de las explicaciones? Es decir, ¿cuánto del hábito que generan los algoritmos diseñados por YouTube conducen o influyen en la valoración de estas explicaciones?

Por otra parte, nuestro análisis muestra que lo visual y lo hipertextual (audios, gráficos, imágenes, *links* a otros escritos, etc.) parecerían ser un aspecto relevante para los y las jóvenes, más precisamente, hablan de contenidos en los que convergen una diversidad de recursos. Como mencionamos, las producciones audiovisuales son una fuente fundamental de conocimiento. Tal vez esa sea la explicación a la práctica de grabar las clases a las que asisten (audio y video). De modo general, esto parece obedecer a un fuerte desplazamiento que se está produciendo del logocentrismo (que regía el orden social moderno) hacia una gramática audiovisual e iconográfica, con efectos en los modos de leer, escribir, producir, enseñar y aprender de los y las estudiantes y docentes de las universidades. Pero también en su manera de pensar en general y de estructurar el pensamiento en particular. De este modo, se evidencia que cada día se hace más urgente una revisión de las prácticas docentes en función de poder enriquecerlas atendiendo estas nuevas modalidades de aprender.

El análisis realizado aquí también nos ha permitido visibilizar el lugar que la *prueba* y *el error* estaría ganando en las estrategias desplegadas por los y las estudiantes para adquirir los contenidos propuestos por la educación formal universitaria. Sin embargo, reconocemos que esta ha sido una característica histórica de la producción de conocimiento en la vida humana, por lo que nos interrogamos por las particularidades de su modalidad digital. En el caso de los y las estudiantes de carreras vinculadas a las ciencias exactas, observamos que mencionan la utilización de foros especializados para buscar experiencias y compartir sus propios ensayos sobre diferentes contenidos. El resto de los y las estudiantes dicen probar distintas herramientas digitales, de uso cotidiano, para armar una combinación propia, que redundaría en una estrategia *ad hoc* de aprendizaje dentro de la universidad. En este sentido, la *prueba* y *el error* se encuentran atravesadas por procesos de búsqueda y filtrado de información y recursos disponibles en internet. Esta es otra habilidad muy valorada entre los y las jóvenes, ya que para varios/as se vincula con cierto pensamiento reflexivo. Y en este punto, los discursos de los y las jóvenes destacan la importancia de los *pares*, que con sus opiniones y consejos ofician de guías de aprendizaje. Es decir, de este modo se aprende, se gestiona un tema o preocupación, y también se enseña, después de haber desarrollado diferentes estrategias. Al mismo tiempo se comparten potenciales situaciones/inquietudes, a partir de poner en común la experiencia propia.

Por otro lado, en cuanto al tratamiento de la información en sí misma, en el proceso de manipulación, esta se constituye en conocimiento autogenerado. No se trata de una

mera copia de información, ya que el procedimiento se compone de búsqueda, exploración, selección, puesta a prueba, repetición o descarte, y, si finalmente no se descarta, aplican la estrategia de compartirla. En este procedimiento se genera conocimiento a partir de la información generada por otros, pares o expertos, conocimiento autogenerado o agenciado. Con lo cual, puede que asistamos a una modalidad de aprendizaje en sí misma, que puede ser entendida aquí como *entre pares*. En este sentido, de alguna manera, podemos arriesgarnos a pensar que el aprendizaje de los saberes tecnosociales tiene un carácter colaborativo. Es decir, son saberes que se construyen con otros, a partir de aproximaciones colaborativas donde cada uno aporta sus propias habilidades tecnológicas para convertir un saber latente-común en un saber colectivamente asimilado.

Para finalizar, nos resta decir que nos hemos interrogado sobre las modalidades de aprendizaje y los recursos que despliegan los y las jóvenes que transitan el primer y segundo año de su carrera universitaria. Para ello tomamos como punto de partida antecedentes de investigación que —como dijimos más arriba— resultan de gran valor para estas exploraciones ulteriores, ya que clasifican y organizan las prácticas tecnosociales, a la vez que describen una variedad metodológica con que se recolectan los datos, y explicitan el alcance global de la problemática. Asimismo, algunos de los interrogantes que han quedado pendientes consisten en explorar y sistematizar cómo dialogan y en qué medida lo hacen estas estrategias de aprendizaje con las de enseñanza en el ámbito formal. Por otro, precisar la operatividad de los saberes tecnosociales que construyen las y los jóvenes bajo estudio.

De este modo, hemos concluido que dichas modalidades, junto a los recursos con que se despliegan para alcanzar los aprendizajes, no provienen de la educación formal, sino muy por el contrario de la educación informal. Esta dinámica de relación entre informal-formal debe tenerse en cuenta en la confección de alternativas pedagógicas y de estrategias didácticas acordes, orientadas a mejorar las experiencias de ingreso de los estudiantes y la tarea de los docentes.

## Bibliografía

- Baricco, A. (2008) *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Madrid: Anagrama.
- Bensusán A., Eichhorst, W. y Rodríguez, J. (2017) *Las transformaciones tecnológicas y sus desafíos para el empleo, las relaciones laborales y la identificación de la demanda de cualificaciones*. Santiago: CEPAL. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42539/1/S1700870\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42539/1/S1700870_es.pdf) (último acceso 18 de junio de 2020).
- Berardi, F. (2007) *La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Calderón, F. y Szmukler, A. (2014) "Los jóvenes en Chile, México y Brasil. 'disculpe las molestias, estamos cambiando el país'", *Revista Vanguardia*, núm. 50, pp. 89-93.

- Castells, M. (2004) *Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint*, en *The network society: a cross-cultural perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Castells, M. (2010a) "Comunicación y poder en la Sociedad Red", conferencia pronunciada el 28 de junio. Buenos Aires: Fundación Osde, pp. 117-155. Disponible en: [http://globalizacionydemocracia.udp.cl/wp-content/uploads/2014/03/MANUEL\\_CASTELLS\\_2010.pdf](http://globalizacionydemocracia.udp.cl/wp-content/uploads/2014/03/MANUEL_CASTELLS_2010.pdf) (último acceso 18 de junio de 2020).
- Castells, M. (2010b) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Daza, J. D. (2019) *Libertades enredadas : etnografía del aprendizaje y el activismo en los informáticos que arman redes inalámbricas libres con Internet comunitaria en Buenos Aires*. Tesis doctoral. IDAES - UNSAM. Disponible en: <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1109> (último acceso 18 de junio de 2020)
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano. Vol. 1. Artes de Hacer*. México DF: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - Universidad Iberoamericana.
- Dughera, L., Yansen, G. y Zukerfeld, M.(eds.) (2012) *Gente con códigos. La heterogeneidad de los procesos productivos de software*. Buenos Aires: Universidad Maimónides.
- Franichevich, A. y Marchiori, E. (2009) *Los Nativos Digitales en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: IAE - Universidad Austral.
- García Canclini, N. (2012) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel.
- García Canclini, N. (2014a) "Nuevos modelos creativos desarrollados por jóvenes", *Revista Observatorio Cultural*, núm. 19, pp. 4-12. Disponible en: [http://2014.artsummit.org/media/medialibrary/2014/01/Observatorio\\_Cultural\\_n19.pdf](http://2014.artsummit.org/media/medialibrary/2014/01/Observatorio_Cultural_n19.pdf) (último acceso 8 de julio de 2020).
- García Canclini, N. (2014b) "¿Jóvenes, techsetters, emprendedores o creativos?", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, pp. 11-20. Disponible en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/670> (último acceso 19 de junio de 2020).
- Gardner, H. y Davis, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (2015) *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Granovskiy, B. (2018) *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: An Overview*. Washington DC: Congressional Research Service. Disponible en: <https://fas.org/sgp/crs/misc/R45223.pdf> (último acceso 19 de junio de 2020).
- ILO (2013) *Towards the ILO centenary: Realities, renewal and tripartite commitment*. Ginebra: Report of the Director General, I (A), International Labour Office.
- Ito, M. (2010) *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge: MIT Press.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2016) *Participatory Culture in a Networked Era. Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Lenhart, A. (2015a) "Teens, Social Media & Technology Overview 2015", *Pew Research Center*, abril. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>(último acceso 20 de junio de 2020).
- Lenhart, A. (2015b) "Teens, Technology and Friendships", *Pew Research Center*, agosto. Disponible en <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (último acceso 20 de junio de 2020).
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. y Beaton, M. (2013) "Teens on Facebook: What They Share with Friends", *Pew Research Center*, mayo. Disponible en: <http://www.pewresearch.org/2013/05/21/teens-on-facebook/>(último acceso 20 de junio de 2020).
- Maggio, M. (2019) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2003) "Saberes hoy: dimensiones, competencias y transversalidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, pp. 17-34.

- Mead, M. (1971) *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Morduchowicz, R. (2012) *Los adolescentes y las redes sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2013) *Los adolescentes del Siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2014) *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morozov, E. (2016) *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Peirone, F. (2012) *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Peirone, F. (2014a) "La potencia decadente. Un análisis proyectivo de la agonía institucional moderna", en *I Jornadas de Psicología Institucional Cátedra II "Interrogando el campo institucional"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Peirone, F. (2014b) "Saber secundario", *Página/12*, 20 de junio. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-248977-2014-06-20.html> (último acceso 20 de junio de 2020).
- Peirone, F. (2015), *En el umbral del porvenir. Algunos dilemas en la sociedad de la información*. Buenos Aires. Disponible en: [https://www.academia.edu/11684849/En\\_el\\_umbral\\_del\\_porvenir.\\_Algunos\\_dilemas\\_en\\_la\\_Sociedad\\_del\\_Conocimiento](https://www.academia.edu/11684849/En_el_umbral_del_porvenir._Algunos_dilemas_en_la_Sociedad_del_Conocimiento)(último acceso 20 de junio de 2020).
- Peirone, F. (2016) "De la Paideia a la Heurística. O las causas generacionales de una controversia pedagógica", *Hipertextos*, 2(4). Disponible en: <http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2015/12/De-la-Paideia-a-la-Heur%C3%ADstica-Fernando-Peirone.pdf>(último acceso 20 de junio de 2020)
- Peirone, F., Dughera L. y Bordignon, F. (2019) "Saberes digitales emergentes. Hacia una propuesta de estudio", en Finkelievich, S.; Feldman, P.; Girolimo, U. y Odena, B. (comp.). *El futuro ya no es lo que era*. CABA: TeseoPress.
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- PRC (2013) "What Teens Share on Social Media", *Pew Research Center*, mayo. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/what-teens-share-on-social-media/>(último acceso 20 de junio de 2020).
- Rainie, L. (2014) "13 Things to Know About Teens and Technology", *Pew Research Center*, julio. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/2014/07/23/13-things-to-know-about-teens-and-technology/> (último acceso 20 de junio de 2020).
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Scolari, C. (ed.) (2018a) *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. (ed.) (2018b) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245> (último acceso 20 de junio de 2020).
- Scolari, C. (2018c) *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. CABA: Editorial Caja Negra.
- Urresti, M. (2015) "Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital", en Quevedo, L. (comp.), *La cultura Argentina hoy. Tendencias*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 287-318.
- Vygotski, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

## Notas

---

- <sup>1</sup> En esta investigación se entiende como jóvenes ingresantes a los estudiantes comprendidos en la franja etaria de 18 a 24 años que realizan el curso de ingreso o están cursando el primer o el segundo año de sus estudios.
- <sup>2</sup> *"En el nivel más general las plataformas son infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen. De esta manera se posicionan como intermediarias que reúnen a diferentes usuarios: clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores, distribuidores e incluso objetos físicos"* (Srnicek, 2018: 45).
- <sup>3</sup> En futuros escritos y con los resultados finales de nuestra investigación, será necesario rastrear en qué medida y cómo estos canales son complementarios a las prácticas docentes o, por el contrario, vienen a suplir una de sus funciones, la explicación.
- <sup>4</sup> Se refiere a las aplicaciones y plataformas de citas.



---

\* Fernando Bordignon es Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional; Investigador en OISTE, Argentina. E-mail: fernando.bordignon@unipe.edu.ar

\*\* Daniel Daza Prado es Profesor en la Universidad Nacional de San Martín; Investigador en OISTE, Argentina. E-mail: ddaza@unsam.edu.ar

\*\*\* Carolina Di Próspero es Profesora en la Universidad Nacional de San Martín; Investigadora en OISTE, Argentina. E-mail: diprosper@gmail.com

\*\*\*\* Lucila Dughera es Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Investigadora en OISTE, Argentina. E-mail: luciladughera@e-tcs.org

\*\*\*\*\* Fernando Peirone es Director del Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación; Profesor de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina. E-mail: fpeirone@unpaz.edu.ar

---

# Plataformas de simulación y aprendizaje

## Simulation and Learning Platforms

ALEJANDRO ARTOPOULOS\*

Universidad de San Andrés

JIMENA HUARTE\*\*

Universidad de San Andrés

ANA RIVOIR\*\*\*

Universidad de la República

---

### Resumen:

La pandemia de COVID-19, suceso excepcional en muchas dimensiones, puso en agenda de la política educativa mundial sostener la escuela con distanciamiento social mediante estrategias híbridas de clases presenciales/en línea. Cuando las brechas e injusticias dejaron de ser solo “digitales”, la tecnología, como suele hacerlo, ocupó el lugar de pilar de las actividades, entre otras la educativa. En la “nueva normalidad”, las plataformas sostienen la continuidad del trabajo (teletrabajo), la economía (comercio electrónico) y la vida cotidiana (delivery online). En apariencia sencillas, frecuentemente reificadas, facilitan la ejecución de operaciones complejas. Sin embargo sabemos poco de ellas. Las confundimos con apps, páginas webs, sistemas, panópticos o medios de comunicación. Nacidas tanto del software libre como de las frenéticas burbujas del Silicon Valley, a la vez que sostienen la teleactividad, ejercen de topadoras de destrucción “creativa” precarizando formas del trabajo, hackeando democracias y monopolizando economías.

Nuestro análisis intenta echar luz a estas construcciones sociotécnicas, a la vez ensambles de negocios y batallas culturales, para distinguir múltiples tonos de grises abiertos a la acción colectiva cuando se visibilizan los mecanismos de sus cajas negras. En nuestra investigación, a la hora de afrontar la plataformización de la educación de América Latina, encontramos que la intensidad y el alcance de tales procesos resultan de la convergencia de iniciativas de políticas públicas y agendas regulatorias, del impulso de la industria TIC y del liderazgo tecnosocial de la sociedad civil.

**Palabras clave:** Educación en línea – Educación digital – Plataformas – Plataformas de aprendizaje – Pandemia COVID-19 – Plataformización

---

### Abstract:

*The COVID-19 pandemic, an exceptional event in many dimensions, put on the agenda of world education policy to maintain the school with social distance through hybrid face-to-face/online class strategies. When the gaps and injustices were no longer just “digital”, technology, as it often is, took the place of the mainstay of activities, including education.*

*In the “new normality”, platforms support the continuity of work (teleworking), the economy (e-commerce) and everyday life (online delivery). Apparently simple, often reified, they facilitate the execution of complex operations. However, we know little about them. We confuse them with apps, websites, systems, panopticals or media. Born both from free software and from the frenetic bubbles of Silicon Valley, while supporting teleactivity, they act as bulldozers of “creative” destruction, precaritating forms of work, hacking democracies and monopolizing economies.*

*Our analysis attempts to shed light on these socio-technical constructions, at once assemblages of business and cultural battles, to distinguish multiple shades of grey open to collective action when the mechanisms of their black boxes are made visible. In our research, when facing the platformization of education in Latin America, we found that the intensity and scope of such processes result from the convergence of public policy initiatives and regulatory agendas, from the impulse of the ICT industry and from the techno-social leadership of civil society.*

**Keywords:** Online Education - Digital Education - Platforms - Learning Platforms - Pandemic COVID-19 - Platformization

---

Cita recomendada: Artopoulos, A., Huarte, J., Rivoir, A. (2020) “Plataformas de simulación y aprendizaje”, *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 25 a 44.

---

## Plataformización

En la última década, las plataformas penetraron las últimas defensas de la economía, la cultura, y la política de la sociedad industrial. Lo hicieron lentamente pero sin pausa. Desde el crecimiento mundial del comercio electrónico, hasta la consolidación del modelo de streaming en los consumos culturales, naturalizaron sus nuevas marcas (*brands*). En su avance constante sobre los negocios de ladrillos, categoría tras categoría de productos, sin pena ni gloria, se despidieron de los Blockbuster, los Walkman, los Barnes & Noble, los Musimundo y hasta de los NOKIA y los Blackberries.

Alteraron el ritmo de acumulación del conocimiento de la economía posindustrial involucrando esta vez a los algoritmos del *big data*. Si antes aplicar conocimiento tácito a la producción y la distribución de bienes y servicios mediante el análisis constante de la información de los sistemas de gestión y del conocimiento científico estaba en manos de “trabajadores del conocimiento”, ahora el arte de la manipulación de signos asistida por algoritmos, se automatizó dentro del constructo que llamamos plataformas, conectándose en forma directa a los servicios de comercialización en línea.

Desde 2013 la academia (MIT, Singularity University) y las corporaciones tecnológicas fueron dando sentido al proceso de cambio acelerado con la narrativa de la Transformación Digital (TD o DX). Su característica principal fue el viraje de la idea de cambio de época a la idea de condición permanente de cambio dentro del mismo modo de desarrollo. El modo informacional se volvió “revolución permanente” (Brynjolfsson y McAfee, 2014: 32).

Brynjolfsson y McAfee afirmaron que si en la Revolución Industrial las máquinas reemplazaron las tareas físicas, en la revolución informacional se dio inicio a un nuevo ciclo en el que el “aprendizaje de máquina” (*machine learning*) está reemplazando tareas cognitivas procesando datos no estructurados en grandes volúmenes (*big data*), aplicando técnicas avanzadas de inteligencia artificial. La plataformización de la sociedad es el más reciente capítulo de una saga de transiciones de la sociedad posindustrial de más de medio siglo, que con la pandemia parece haber recibido un empujón, acelerando su marcha aún más.

Revisemos su origen. A partir de la década de 1970, la primera etapa posindustrial del movimiento tectónico al principio “imperceptible” y subterráneo, se inició con epicentro en la costa oeste de EEUU. Superpuso a las formas de organización industrial una capa de producción de información digitalizada. En la búsqueda del crecimiento de la productividad entre 1980 y 1990, con esa capa en funcionamiento, la multinacionales se reorganizaron en red a escala global, disociando diseño de producción y deslocalizaron esta última, principalmente en el este de Asia (Castells, 1996:93).

Luego de la crisis de la burbuja punto com y del ataque a las torres gemelas, en la segunda etapa los cambios fueron más etéreos que subterráneos. Los algoritmos de Google, fundado en 1998, y la nube de nubes de Amazon, Amazon Web Services (AWS) en 2002, dieron inicio a la *segunda revolución informacional*, la datificación o la “nubificación”. Para 2016 gigantes industriales de la talla de GE, Coca-Cola, ExxonMobil, BP o Shell fueron destronados de los primeros puestos del listado de compañías en capitalización de mercado de la bolsa de Nueva York, por las cinco tecnológicas conocidas bajo el acrónimo GAFAM: Google, Apple, Facebook, Amazon, y Microsoft (Kenney y Zysman 2016:65).

Los unicornios, compañías con una valoración de más de 1.000 millones de dólares, si-

guieron el sendero de desarrollo de las pioneras, construyendo el sentido y estabilizando la noción de plataforma, bajo una narrativa de economía colaborativa. Fueron dando cuerpo a la economía de plataformas, bajo el subtítulo de Gig Economy o economía de changas en áreas como la movilidad urbana (Uber en 2009), la hospitalidad (Airbnb en 2008), las finanzas (Lufax en 2011) y las más recientes de delivery online (Glovo en 2014; Rappi en 2015) (Srnicsek, 2016: 59).

En su libro *La Sociedad de las Plataformas*, José Van Dijck define a las plataformas como “arquitecturas programables diseñadas para organizar las interacciones entre usuarios”, alertando que, aunque aparentan ser simples intermediarios, se constituyen en realidad en mediadores que moldean las formas de vivir (Van Dijck et al., 2018).

Aún cuando cada uno de los países fueron impactados por las mismas ondas de choque de la transformación informacional, sus respuestas siguieron diversos modelos dependiendo de las “traducciones” del fenómeno en los medios de comunicación de cada una de ellas: las tendencias más o menos desarrollistas o promercado de las políticas estatales, la proactividad o pasividad de los actores económicos y de la sociedad civil frente al fenómeno informacional (Castells y Himanen, 2014).

Quizá la expresión más acabada del perfil de constructor de plataformas con fines públicos es el caso de Jimmy Wales, fundador de la Fundación Wikimedia, sede del proyecto Wikipedia. Finlandia fue especialmente fructífera en la expresión de estos emprendedores sociales informacionales. En el ámbito tecnológico podemos mencionar a Linus Torvalds, creador del sistema operativo Linux, o a Jarkko Oikarinen, inventor del chat de Internet. En el campo educativo, Pasi Sahlberg y Reijo Laukkanen, luego de construir el fenómeno, se convirtieron en divulgadores del modelo de educación pública finlandesa (Sahlberg, 2011).

En el andamiaje de la educación en línea encontramos a Martin Dougiamas, australiano, lideró el desarrollo de la plataforma de fuente abierta Moodle cuando estudiaba su doctorado en la Universidad (pública) Curtin de la ciudad de Perth. Desde su primera versión en 2002 se convirtió en la plataforma de aprendizaje más usada en el mundo con 190 millones de usuarios. Tecnología utilizada por la Open University de Inglaterra, pionera en el desarrollo de la educación virtual como política pública.

Tanto tecnologías de fuente abierta como plataformas de acceso gratuito fueron estrategias formuladas por actores de la sociedad civil relevantes, que se iniciaron en instituciones (universidades o fundaciones) legitimadas luego mediante políticas públicas que las sostuvieron en el tiempo y desencadenaron procesos de apropiación y recreación de códigos y organización institucional. Se trató de la convergencia de dinámicas comunitarias globales (software libre, mejora de la educación, etc) con iniciativas nacionales. El caso más destacado es el finlandés, una construcción de proyectos institucionalizados con fuerte identidad colectiva de formas igualitarias de informacionalismo (Himanen, 2004; Castells y Himanen, 2014: 67).

En Latinoamérica la transición postindustrial se inició en el período de golpes militares que diezmaron las capacidades sociales de producción de tecnología y conocimiento. Los esfuerzos de los gobiernos en los retornos democráticos no contaron con el tejido de comunidades e instituciones sobre el que apoyarse. De manera que la informacionalización se desarrolló en un terreno binario estatal o de mercado (Artopoulos, 2015).

No fue sino hacia fines de la década de 1990 en que encontramos dinámicas emprendedoras asociadas al crecimiento de Internet que despertan el interés de las políticas públicas. En 2016 la región se incorporó al ascenso de las plataformas con grandes jugadores como MercadoLibre que alcanzó los US\$ 7.640 millones dejando atrás a YPF, la icónica petrolera estatal argentina (US\$ 7.180 millones), y liderando a un pelotón de unicornios. Encontramos en la región a OLX, Despegar o Globant (Argentina), PagSeguro, B2W y NuBank (Brasil) o Rappi (Colombia). Se trata, en su mayoría, de plataformas de comercio electrónico, logística y tecnología financiera (*FinTech*) (Pasquali, 2019: 9; Artopoulos *et al.*, 2019).



El capitalismo periférico latinoamericano fue profundizando lentamente la capa del modo de desarrollo informacional por sobre el industrial. MercadoLibre agregó al realineamiento de las alianzas y la nueva narrativa del sector software, el discurso épico del emprendedor unicornio. Se trató de un *Primus-inter-pares* joven e informacional, que luego de un período de relativa invisibilidad irrumpieron en la escena pública como actores económicos (Marcos Galperín), divulgadores (Santiago Bilinkis), políticos (Andy Freire) y más en la sociedad civil.

En la Argentina encontramos activistas socioinformacionales provenientes de la universidad pública como Patricio Lorente, primer director de Wikimedia hispanohablante, y del mercado, empresarios volcados a la sociedad civil como Federico Seineldin

de OpenWare, fundador de Arbusta, y Roby Souviron de Despegar.com, fundador y presidente del Observatorio Argentinos por la Educación (Lorente, 2020).

Sin embargo esta nueva generación de burguesía empresaria y de líderes sociales no alcanzó masa crítica para consolidar un proyecto de desarrollo informacional inclusivo propio, ni tampoco siendo minoría se propuso la construcción de semejante empresa. Antes bien predominan aproximaciones globalistas o neodesarrollistas que alientan a mantener proyectos existentes o bien lanzarse por proyectos extractivos (Calderón y Castells, 2019: 19).

## Castillos de Naipes

Para abrirse paso, la ola de las plataformas no sólo pegó en los espigones de ladrillos de la economía “real”, también se ocupó de desestabilizar la precaria solidez de los constructos de la primer cabeza de playa digital de la web 2.0 y la primer telefonía móvil. Los teléfonos inteligentes Apple y Android no solo “democratizaron” el acceso al poder de cómputo, también dieron de baja a la telefonía digital preinteligente. Sistemas operativos como el abierto Symbian impulsado por NOKIA o el BlackBerry OS, sistema operativo móvil de código cerrado desarrollado por Research In Motion (RIM) fueron barridos por las Plataformas iOS y Android.

Las batallas no fueron, como anticipaba Negroponte (1995) en su *Ser Digital*, entre átomos y bits, o sus agregados: entre ladrillos e información. Tampoco lo fueron entre sistemas abiertos y cerrados, como le gustaba revelar al infausto Richard Stallman. Mucho menos fue un batalla cultural entre medios viejos y nuevos como muchos utópicos de la comunicación creyeron descubrir en los programas de inclusión digital cuando llamaban a escribir blogs y wikis.

La batalla de las plataformas se jugó en el terreno entre sincronía y asincronía, entre el software y la *app*, entre el cambio a saltos y la transformación permanente. Tres claves: en la nube, móvil y a voluntad (*streaming*). Las plataformas, a la par que erigen sus estructuras algorítmicas, deben conquistar la mente de sus usuarios, convencerlos de que su constructo es un lugar deseado, en el cual van a recibir servicios gratuitos casi sin costo. Van Dijck llamó a este proceso de creación inicial de toda plataforma, *comoditización* del capital social (Van Dijck, 2013:45).

La comoditización del capital social, es verdad, deja en el camino átomos, ladrillos, tiendas, universidades, medios gráficos y videoclubes, pero no siempre vence frente al desafío doble a la vez tecnológico y vincular. Como un cubo de varias caras, las empresas a la par de construir sofisticadas catedrales digitales, en otra cara deben establecer un vínculo íntimo, permanente y significativo con sus usuarios. Un vínculo que sostenga tanto la entrega pasiva de los datos personales, como los constantes cambios en el diseño y las prestaciones de los servicios.

En Internet podemos encontrar páginas (¿ciber cementerios?) que recuerdan plataformas que perdieron la batalla del *rating* del logueo cotidiano. Allí se velan las primeras redes sociales como MySpace, Friendster o Vine, portales como El Sitio, plataformas financieras como Patagon o DeRemate.com, competidora de MercadoLibre en los primeros días, y hasta experimentos fallidos como Google +, Google Wave, Google Buzz y iTunes Ping.

La corta historia de las plataformas es de verdaderos castillos de naipes, más que de sólidos mecanismos de relojería. Si bien se podría argumentar que solo se trata del resultado de la competencia de mercado, su debilidad persiste cuando se mantienen a flote. La socioestructura vincular está constantemente bajo amenazas ante fallas en el servicio que pueden generar perjuicios tanto a los usuarios como a las plataformas, como por ejemplo cuando un sitio de viajes vende pasajes a Europa por 200 dólares por error. Se trata de errores sistemáticos que las plataformas tienen que controlar de la misma manera.

En tanto en *The Matrix* (1999) de las hermanas Wachowski, *hackers* de élite (Neo y Morfeo) se enchufaban (*plugged*) al ciberespacio por tiempos cortos (citando a “Cultura y

Simulacro” de Jean Baudrillard), en el barro de *Years and Years* la heroína Bethany decide transhumanizarse con implantes cerebrales inalámbricos para “ser lo que ella quiera ser”. La lógica de enchufarse para prevalecer sobre el simulacro y la miseria, versus la de vivir en línea para resistir y trascender. Resistir o dominar versus transformarse en *cyborg* y proyectar (Haraway, 2013).<sup>2</sup>

Lo central en este nuevo ensamble transhumano fue la hibridización entre la vida pública y la privada. Una vez alcanzada la masa crítica de datos necesarios, las plataformas sociales, de salud, transporte, noticias, etc, compiten por su capacidad de *datificación*. Este es el proceso por el que, luego de capturar y almacenar grandes cantidades de datos no estructurados de los usuarios, se los procesa con Inteligencia Artificial (IA) para multiplicar la capacidad de generar servicios inteligentes, cerrando a su vez el *loop* de asegurar la continuidad de la participación de los usuarios (Van Dijck, 2013: 45).

Para garantizarse los insumos (datos) las plataformas necesitan de la voluntad de los usuarios. No es posible acumular datos si las personas que los producen no depositan su confianza en dichas plataformas para almacenarlos. La plataformización es un acto de confianza, que se efectiviza mediante un trueque, por lo tanto, supone una narrativa que oficie de “traductora” permanente para motivar el ingreso y estimular la participación. El síndrome “Miedo a perderse algo” o *Fear of missing out* (FOMO) se alimenta con discursos publicitarios y presión social. Para funcionar deben sostener un pacto social que se asienta en la continuidad del contrato social por medios “más ágiles” (Van Dijck *et al.*, 2018: 13).

La narrativa de Mercado Libre, por ejemplo, proclama en su página web “democratizar el comercio y el dinero para impactar en el desarrollo de la región [latinoamericana]”. La misma compañía se ocupa de comunicar las historias de emprendedores exitosos que aprovechan las “oportunidades” que les abrió el comercio electrónico (Artopoulos *et al.*, 2019).

Las plataformas no solo son superiores a sistemas, bases de datos o páginas webs, también compiten por un lugar en la cima de la pirámide de Maslow. Frente al branding de productos o inclusive de productos de software licenciados, el vínculo debe ser renovado en cada bajada del upgrade de la *app*, cada vez que autorizamos un permiso, cada vez que subimos una foto, cada vez que tipeamos una clave o “firmamos” los términos y condiciones del servicio cliqueando un botón, porque, a fin de cuentas, para la ley se trata de un contrato comercial de servicio.

Este patrón se repitió en plataformas grandes y neonatas. Desde el “Don’t be evil” de Google: “somos una empresa que no hace el mal” redactado en la misión de la compañía presentada a Bolsa, al omnipresente slogan de los reclutadores de talento del Silicon Valley “donde se puede trabajar para cambiar el mundo”, al conductor privado de Uber o la narrativa de los Globers de Globant, la narrativa de las plataformas conforma un género en sí mismo, no del todo bien caracterizado a la fecha.

La naturaleza extremadamente frágil de los ensambles de la nube nos hacen dudar de la solidez del “Ultramundo” de Baricco. El pensamiento celebratorio del triunfo de las plataformas contra todo tipo de mediación no hace más que suponer una estructura donde se aloja un magma que, si no se mantiene a temperatura, se vuelve quebradizo y, finalmente, polvo, o bien, peor, se sale de control autodestruyéndose, como demostraron los casos ejemplares de WeWork y Theranos (Baricco, 2019: 221).

Si bien es verdad que en la Sociedad de las Plataformas “*la opinión de millones de incompetentes es más fiable que la de un experto*” más que al fin de las élites, asistimos a la negación de la vida real para convertirla en IRL (In Real Life), la vida real según el sentido de los que viven en el “Ultramundo”. Como diría Bruno Latour, “*para combatir a las noticias fake, los hechos no serán suficientes, los hechos no pueden hablar por sí mismos*”(Kofman, 2018)<sup>1</sup>. Si bien no todas las plataformas pueden ser de aprendizaje, al menos los que pretendemos seguir ejerciendo el pensamiento científico complejo no hagamos la vista gorda a las plataformas de la simulación (Latour, 2019: 294; Calvo y Aruguete, 2020).

La desproporcionada fuerza discursiva de los gigantes tecnológicos, puesta en la batalla simbólica por quedar en el plano luminoso del bien común, es inversamente proporcional a la solidez de las tecno y socioestructuras que fundamentan su funcionamiento interno y la credibilidad externa. Como es el riesgo en un mundo complejo, cambiante, lleno de incertidumbres. A tecnologías sofisticadas riesgos infinitos (Beck, 1998; Beech *et al.*, 2017).

## Techlash

La consagración de los unicornios se topó, hace cuatro años, con sospechas sobre el abuso y la mala praxis del poder que les otorgan los monopolios tecnológicos. Al cruzar una serie de límites que la destrucción creativa habitualmente no señala, el avance sin cuartel reveló consecuencias predatorias de los modelos de negocios, como la precarización de formas del trabajo, la gentrificación de los tejidos urbanos, y el uso no autorizado de datos de los usuarios con fines antidemocráticos, entre otros.

El cono de sombra hoy conocido como “techlash”, un cambio de clima profundo de la opinión pública sobre las plataformas, se hizo más oscuro cuando además de los unicornios, también los gigantes GAFAM perdieron su aura inocente y descontracturada cuando se revelaron:

- los avances en IA que se aplicaron al espionaje antiterrorista luego del atentado de las torres gemelas, por el que las agencias de seguridad norteamericana avanzaron sobre los datos controlados por las plataformas de acceso legal.
- el desarrollo de IA con fines militares para el gobierno de EEUU, que provocó que muchos de los empleados de las GAFAM hicieran pública su disconformidad con los proyectos con los que se involucraron.

El “techlash” se refiere a una animadversión cada vez mayor, particularmente en jóvenes universitarios, hacia grandes compañías tecnológicas (también conocidas como Big Tech). Se trata de un movimiento juvenil que habitan los mismos campus universitarios, en los cuales se fundaron estas empresas, y donde reclutan a gran parte de su personal. Se trata de otro terrible riesgo, ya que el principal insumo de esta “industria”, además de los datos, es el talento humano (Atkinson *et al.*, 2019).

El punto de quiebre llegó en marzo de 2018 cuando se reveló, por una investigación del diario británico *The Guardian*, la manipulación (hackeo) de procedimientos democráticos en el *brexit* y más de 100 campañas electorales en todo el mundo, incluyendo las campañas de Macri y Trump, perpetradas por Cambridge Analytica.

La consultora de minería de datos para la comunicación política diseñó campañas de manipulación de electorados mediante noticias falsas (*fake news*) que se enviaban a microsegmentos seleccionados por inteligencia artificial en base a datos masivos no autorizados de los usuarios de Facebook que la red social no protegió, técnica bautizada como *microtargeting*.

Quizás una de las paradojas más difíciles de entender sobre las plataformas es que, si bien son instrumentos sofisticados de automatización de la producción de conocimiento, la potencia de sus virtudes técnicas quedan ensombrecidas por la facilidad con la que pueden ser corrompidas por el abuso de las agencias de inteligencia del Estado o de las ambiciones comerciales de las corporaciones.

El caso sorprendió por la facilidad con la que la “sociedad de las plataformas” dejó terreno abierto para que un manipulador empujara apenas una pieza y así desencadenara el efecto dominó de una continua cadena de simulaciones impactando sobre bolsones de desconocimiento y descontextualización. Sin embargo, producido el hecho, es difícil considerar que la acusación y el cierre de la consultora solucionen el problema (Van Dijck *et al.*, 2018; Lockwood y Mooney, 2018; Kriscautzky y Ferreiro, 2014).

La omnipresencia de los teléfonos inteligentes logró universalizar la revolución informacional, cosa que su hermana mayor, la computadora personal, no había logrado en las tres décadas anteriores, integrándola a la nueva computación en la nube. El poder capilar de despertar y acostar a casi cada ser sobre la tierra, con los destellos de pantallas de cinco pulgadas corriendo servicios de mensajería en línea o brindando un servicio deseado, creó la ilusión del cierre de la brecha digital. Resuelto el acceso al dispositivo, su solo uso iba a producir automáticamente el aprendizaje. Un supuesto fuerte de los programas de inclusión digital educativa de principios del milenio promovido fuertemente desde el MIT (Toyama, 2015).

Una década después la experiencia histórica nos revela, con el COVID-19, que las brechas digitales son tan complejas como las tecnologías que las pretenden achicar. Lo sencillo si no se comprende, se ignora, como cuando usuarios sin los primeros palotes de la alfabetización informacional, confunden plataformas con *apps*. Lo que a primera vista resultó una ventaja de democratización del acceso a la comunicación y el consumo de bienes culturales, mutó en uno de los riesgos más grandes que amenazan a las plataformas (Artopoulos, 2020; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

Las plataformas digitales en línea han crecido hasta dominar la interacción social en Internet. La nube se transformó en el espacio de trabajo por defecto. Mientras que la web 2.0 era un mundo (de élite) de divergencia, pluralidad, experimentación y exploración, la utopía de la blogósfera participativa abierta y solidaria, se instaló una idea naïve de la plataforma como si se tratara de la evolución democrática de los medios de comunicación. Las plataformas trajeron simplicidad, convergencia, cajanegrización, consistencia, comercialización y concentración.

Los mecanismos de UX (*User eXperience*, o experiencia del usuario) que facilitaron el uso y posibilitaron la participación, difundieron el uso de la nube de tal forma que alcanzó vastas poblaciones desprovistas del capital intelectual que les permitiera comprender qué es esa nube, qué hace y cómo se usa con una pedagogía de la descajanegrización.

La difusión masiva del uso de internet creó un nuevo tipo de brecha digital. Conocida

como la segunda brecha digital, ya no refiere como la primera al acceso al dispositivo, sino designa desigualdades en las capacidades para poder aprovechar recursos en línea para resolver problemas o construir proyectos propios (Reich y Ito, 2017: 6; DiMaggio y Hargittai, 2001).

La segunda brecha digital se agudiza cuando las plataformas que ofrecen la sensación de dominio de saberes informáticos innatos o “nativos” ofrecen terreno libre para hackear procesos electorales democráticos, promover causas de odio, o corrientes anti-científicas como el terraplanismo y los movimientos antivacunas (Reinhart *et al.*, 2011; Natriello, 2001).

## Segunda Brecha Digital

La noción de *plataforma* se trajo como una cuestión de importancia en la agenda pública debido a la notoriedad de los conflictos creados por la última generación de unicornios de la economía de changas. Desde 2014 la expansión global tanto de Uber como de Airbnb, provocó conflictos diversos con gobiernos, y sindicatos, por la precarización del trabajo, la competencia con las industrias concurrentes y la regulación de los los servicios públicos.

Con su estrategia de crecimiento de “golpea primero y luego pregunta”, explotaron el dilema entre los beneficios que prestan y los desafíos que implican para los intereses públicos. Los unicornios evitaron debates y dilataron la regulación, generando tensión social y permitiendo a sus usuarios evadir compromisos y normas que sí deberían cumplir por fuera de ellas (Van Dijck *et al.*, 2018).

Si bien la literatura sobre la precarización del trabajo y los problemas regulatorios de las plataformas acierta en analizar las consecuencias de la agresiva expansión global de modelos de negocios predatorios, no conectaron estas tendencias de precarización con la profundización de modelos extractivistas sin estrategias de desarrollo informacional de capital humano (Toyama, 2015).

Estas estrategias requieren de la alianza público-privada con, justamente, plataformas de comercio electrónico o de infraestructura para la creación de negocios de base tecnológica. Por lo tanto, la noción de *plataforma* es más extensa que la economía de chan-



gas, abarcando como explicamos al principio, tanto a las empresas pioneras como a las empresas tradicionales que evolucionan a su plataformización.

A medida que el proceso de informacionalización complejiza la práctica tecnológica, el trabajador del conocimiento de Drucker, que hoy podríamos denominar el trabajador *Excel*, se convierte en el trabajador algorítmico mediante el desarrollo informacional de capital humano. Un trabajador que escruta datos en tiempo real, el comportamiento de algoritmos, evalúa escenarios y pronósticos y toma decisiones en forma continua colaborando con científicos de datos y expertos de cada dominio que aprenden en forma flexible (SAP, 2017).

Lo que ha cambiado desde los tiempos de Drucker es el crecimiento desproporcionado de los datos, su desestructuración por fuera de base de datos que los desparrama por

servidores en la nube y la aceleración exponencial de los tiempos de respuesta promedio. La pregunta que queda sin respuesta es si las empresas están interesadas y/o si su dueños tienen la capacidad de sopesar el valor de las estrategias basadas en datos.

Los debates recientes sobre el futuro del empleo se han centrado principalmente en si corre o no riesgo con la automatización. Los estudios generalmente han minimizado los efectos potenciales de la automatización en la creación de empleo y han tendido a ignorar otras tendencias relevantes, como el aumento de la economía verde por ejemplo, o los

efectos positivos de la plataformización en la creación de nuevos perfiles laborales. Por ello es necesario sopesar la destrucción de empleo con la creación de nuevos puestos (Frey y Osborne, 2017).

Se estima que el 47% de los empleos actuales está en riesgo. Los perdedores del cambio tecnológico serán, según estos estudios, los puestos de calificación media urbana. Son las profesiones genéricas y rutinarias típicas de clase media y consideradas económicamente "seguras" como los contadores, abogados, analistas de recursos humanos, vendedores de seguros, operadores de maquinaria industrial, analistas financieros, y aquellos que hacen tareas rutinarias como telemarketers, operadores telefónicos o cobradores de peaje.

Hay en marcha un proceso de polarización del empleo, con caída, como dijimos, de los segmentos medios y un crecimiento de los de muy baja y alta calificación (menos automatizables y complementarios a la tecnología, respectivamente). En los de baja calificación encontramos a los que atienden al público, que realizan tareas de contacto y empatía humana y los de alta calificación son los trabajos creativos y los que usan la caja de herramientas de habilidades humanas (inteligencia social, analítica, etc). Las profesiones con baja posibilidad de ser reemplazadas incluyen psicólogos, gerentes de recursos



humanos, trabajadores sociales, neurólogos, acompañantes terapéuticos, diseñadores de moda, entrenadores, estilistas y artistas en general.

Las habilidades que probablemente tengan una mayor demanda debido a la profundización de las tendencias de cambio tecnológico de las plataformas son las habilidades interpersonales, las habilidades cognitivas de orden superior y las habilidades de sistemas. Un estudio desafía el falso alarmismo que contribuye a una cultura de aversión al riesgo frenando la adopción de tecnología, la innovación y el crecimiento. Pero, como dijimos, este requerimiento de desarrollo del pensamiento computacional o algorítmico plantea la problemática de la segunda brecha digital, que los sistemas educativos en el mundo recién están estudiando cómo atacar (Bakhshi *et al.*, 2017).

Otra reflexión contraintuitiva que los estudios nos permiten alcanzar, es que el ritmo de la transición del cambio en los perfiles de la fuerza de trabajo es más lento de lo que se previó. Aquí tampoco se justifican los alarmismos. Si se comparan las consecuencias del cambio tecnológico actual en el mercado laboral y en las habilidades de los trabajadores, con episodios previos de cambio tecnológico que fueron mucho más abruptos, como los que impactaron en las grandes industrias en las décadas del 70 y 80, se puede ver una desaceleración. A pesar de la percepción del cambio tecnológico asociado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como muy rápido, la transición de la manufactura al servicio y el empleo intensivo en conocimiento ha sido notablemente gradual, extendiéndose durante décadas (Siegel y Barany, 2017).

Ahora, el gran dilema que cualquier cálculo prospectivo debería poner en la balanza para el caso argentino y otros países latinoamericanos, es si la inventiva y la inversión que emprendedores locales pusieron en proyectos de servicios intensivos en conocimiento van a ser aprovechados por pequeñas y medianas empresas ágiles.

Una de las principales barreras para la adopción del comercio electrónico en pymes (y toda la gama de servicios en la nube disponible para la transformación digital) es la inadecuada infraestructura de conectividad en las zonas industriales suburbanas. Barrera compartida con las escuelas que se encuentran muchas veces a metros de estas industrias. Parece que la brecha digital que persiste en la escuela por falta de fibra óptica es la misma de la que carecen las pymes para acceder a su desarrollo informacional. Sin embargo el vínculo es más íntimo aún, cuando relevamos el acceso a formación en nuevas capacidades y a dotaciones necesarias de saberes (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

En nuestra investigación encontramos que las pymes adoptan el comercio electrónico cuando superan tres filtros: 1) el dueño debe identificar o sospechar oportunidades en el comercio electrónico, 2) debe contar con gerentes (de la familia o no) con capacidades de interpretar necesidades de cambio estratégico de políticas comerciales y/o organizacionales y de la dotación de tecnologías para adaptar la empresa a las plataformas, y 3) debe reclutar nuevo personal y adquirir nuevas tecnologías. Para poder superar estos filtros tanto la gerencia como el personal, además de contar con competencias digitales de operación ofimática, deben dominar competencias informacionales complejas (Artopoulos *et al.*, 2019).

Sin alfabetización en datos se les dificulta interpretar el comportamiento de los clientes en la plataforma mediante la lectura de las analíticas. Dicha alfabetización comprende conocimientos de gestión y consulta de bases de datos e integración de sistemas de gestión de la empresa con la plataforma.

Para acceder al comercio electrónico la digitalización previa es condición necesaria pero no suficiente. Además de las herramientas tecnológicas los equipos de gestión deben ser capaces de replantear sus estrategias cambiando las prácticas y el modelo de negocio, el cual debe balancear el modelo del negocio de “ladrillos” (que venían ejerciendo) con el *e-commerce*. No sólo como un nuevo canal de ventas, antes bien, incorporando personal que pueda aprender las nuevas formas de gestionar el negocio en la “nube” y crear un nuevo porfolio de productos y servicios adaptado a la nueva realidad (Artopoulos *et al.*, 2019).

Por lo tanto, es recomendable promover las competencias informacionales en comercio electrónico en la educación secundaria y superior. Poner en agenda la reducción de la segunda brecha digital, la informacional. Refiere a la promoción de disciplinas híbridas que crucen análisis crítico de la información en línea, el procesamiento de datos, y la gestión integrada de sistemas y plataformas de comercio electrónico. Se trata de incorporar al currículum el pensamiento computacional aplicado a la resolución de problemas prácticos del comercio electrónico en pymes (IPE-UNESCO, 2005; Selwyn, 2019).

También es necesario actuar a nivel de la población de empresarios. Promover la capacitación vocacional para pequeños productores y comerciantes en categorías de producto en crecimiento (como alimentos e indumentaria) o con alto potencial (como cosmética, bebidas y alimentos) en el comercio electrónico (Artopoulos, 2019).

La segunda brecha digital, la cognitiva, afecta por igual a las clases con y sin capital intelectual. Para reducir de forma significativa la segunda brecha digital además de incorporar a las plataformas en el aprendizaje, tanto en su función de sostener la educación en línea como parte del nuevo currículum a incorporar que trae el pensamiento computacional, es perentorio medir y reducir la segunda brecha digital de los docentes. Las plataformas deben ser la nueva sociomaterialidad del aula y a la vez, un currículum transversal que redefina desde la lectoescritura hasta el pensamiento crítico de las humanidades (Shute *et al.*, 2017: 9).

## Plataformas de aprendizaje

El “nuevo normal” de la pospandemia parece someternos a una escuela con distanciamiento social, que combine escasas clases presenciales por turnos con actividades sincrónicas y asincrónicas en línea. Para lo cual los países en vías de desarrollo, sin preparación ni experiencia previa, deberán montar una infraestructura pública de plataformas de aprendizaje, capacitar a sus docentes en estrategias pedagógicas multimodales y asegurar condiciones para aprendizajes significativos, con el objetivo de reducir las diferencias en las brechas digitales educativas (Rapid Research Information Forum, 2020).

Las Plataformas de Aprendizaje (PA) son hijas del video en línea, los sistemas de gestión de los aprendizajes, *Learning Management Systems* (LMS) y las plataformas sociales. Hasta su llegada la informática en educación se reducía al software educativo (por ej. Logo) y la ofimática. Con la aparición de las páginas webs se lanzaron los portales web educativos –1999–, organizados con secciones y etiquetas. Pero no fue sino hasta 2002 que se instaló el primer Moodle en una universidad. El más adoptado y conocido de los LMS en el mundo se desarrolló bajo la modalidad de software de fuente abierta con un diseño pedagógico constructivista (Weller, 2020: 63).

El uso educativo de plataformas sociales como Facebook –2004–, WhatsApp –2009– o Instagram –2010– fue posible siempre que el docente tuviera estrategias para aprovechar los recursos disponibles ya que no fueron concebidos para actividades educativas, y cuando fuera capaz de asegurar la privacidad de los datos e imágenes de sus alumnos. Sin embargo no siempre resultó así. Es por eso que los gobiernos europeos legislaron sobre la protección de datos educativos.<sup>2</sup>

La primera experiencia de relevancia educativa sobre una plataforma social, YouTube –2005–, la encontramos en Khan Academy, de 2008. Su fórmula, vídeo educativo de bajo costo bajo la estrategia de aprendizaje activo denominada *flipped classroom* (clase invertida), fue una de las más importantes contribuciones al uso de plataformas en educación (Knox, 2019).

La pedagogía “invertida” privilegia el tiempo presencial para las actividades que promuevan aprendizaje significativo mediante el diálogo formativo, la aplicación de conocimiento en casos, las dinámicas grupales, trasladando la exposición a videos o audios grabados que pueden ser consultados, antes o después, tantas veces como sea necesario. Si bien se ha aplicado con éxito no todos los docentes están preparados para sortear el umbral de aprendizaje audiovisual ni todos los estudiantes son capaces de superar el oficio de “alumno” de clases tradicionales expositivas (Santiago y Bergmann, 2018).

La arquitectura de las PA supone pedagogías específicas. El diseño de la interacción organiza actividades educativas de una particular manera mediante la sistematización y regulación de actividades, asignación de tareas, y evaluación, que proponen una pedagogía tácita o explícita. Es labor de los docentes apropiarse de las plataformas haciendo consciente los supuestos pedagógicos y ejercitándose antes de lanzarse a dar una clase virtual o en línea (Van Dijck y Poell, 2018).

En la actualidad debemos hablar de plataformas de aprendizajes en plural porque rara vez funcionan solo para la institución. Lo habitual es la combinación de dos o más plataformas alrededor de un sistema de gestión de los aprendizajes o LMS. Entonces podemos encontrar a un Moodle o un Google Classroom, de 2014, combinado con Zoom, Google Meet, MS Teams, Kahoot, Turnitin, etc. (Dans, 2009).

En ocasiones las más onerosas integran las funciones dentro de la misma solución como Canvas o Schoology, ambas de 2009, no obstante no quedan cerradas a las novedades, evitan la obsolescencia, mediante “puertas de acceso” para nuevas funciones. Por lo tanto las plataformas de aprendizajes son:

integrables: dejan abierta la conexión mediante las llamadas APIs para integrar nuevas funciones e intercambiar datos de estudiantes y docentes.

móviles: funcionan en PC tanto como en un celular dentro de una *app*. Son multiplataforma, agnósticas de dispositivo. Así logran agilidad y acceso.

inteligentes: ofrecen servicios avanzados de asistencia a la enseñanza basados en algoritmos y *big data*.

ágiles: el diseño de la experiencia de aprendizaje (LX) debe ser ágil e intuitiva. Si la plataforma es difícil de operar corre peligro de abandono.

a demanda: contenidos en repositorios listos para ser consultados (*streaming*) es la regla tanto para el ocio como para estudiar. Repositorios de video, audio, datasets, etc. son las características recientes de las PA.

La frontera entre sistemas y plataformas es lábil: desde sencillos LMS interoperables hasta complejas plataformas inteligentes. Los LMS como el Moodle, software de fuente abierta, pueden adquirir algunas de las características mencionadas integrándose con plataformas específicas, por ejemplo Turnitin, asistente inteligente para el aprendizaje de la escritura y control de plagio. Los asistentes de enseñanza pueden ser uno de los mejores aportes de la inteligencia artificial a la enseñanza de la escritura (Selwyn, 2019).

Entre las integraciones de mayor adopción encontramos plataformas especializadas por área de conocimiento o por estrategia didáctica. Ludificación: Kahoot, Mentimeter; visualización colaborativa y pensamiento de diseño: Padlet, Miró; líneas de tiempo para historia: Storyline; mapas conceptuales: CMapTools, Mindomo; simuladores de física, de biología, geología; Emuladores para aprendizaje de programación: Scratch, R, etc.

Recientemente las plataformas de trabajo y aprendizaje colaborativo (Slack, MS Teams, o Currents) surgieron de servicios en la industria del software y se difundieron al aprendizaje basado en proyectos. Estas plataformas también están siendo usadas como redes de comunidades de práctica docente en las cuales comparten la adopción con las plataformas de intercambio de materiales y planificación de clases (por ej. TeachersPayTeachers.com).

Un LMS gratuito y actualizado constantemente, como Google Classroom, solo fue posible por la decisión de una gran empresa tecnológica que sirvió de espalda tanto para el desarrollo como para la implementación y adopción. Está ubicada entre las tres más importantes (Moodle, Canvas y Schoology) de la educación básica de Estados Unidos con el 20% de las escuelas. Google Classroom fue una de las *apps* más bajadas durante las primeras semanas de la cuarentena. Paradójicamente la plataforma no está bien preparada para afrontar estrategias 100% virtuales ya que fue pensada como un LMS pequeño para sostener clases presenciales. El escenario de cuarentena estricta exige un LMS robusto como Moodle. Lo cierto es que como Classroom se encontraba disponible y era gratuito resolvió la emergencia complementándose con Meet.

Se puede argumentar que los altos índices de adopción de Classroom están relacionados con su diseño pedagógico y la explicitación de que se trata de un proyecto educativo con fines públicos, sin publicidad y con control de las instituciones educativas. El argumento se afirma cuando comparamos lo sucedido con otros casos de PA gratuitas de otros gigantes tecnológicos que no tuvieron la misma suerte.

Summit Learning, de Facebook, no alcanzó logros equivalentes. Despertó varias controversias con padres, estudiantes y docentes, que incluso llevaron a suspender el programa en algunos estados. El modelo pedagógico de personalización automatizada de los aprendizajes aislaba a los estudiantes, interactuando únicamente con una pantalla y teniendo pocas posibilidades de contar con devoluciones por parte de sus docentes.

Algunos padres observaron aumentos de *stress* en su hijos debido al ritmo “robótico” de tareas expresado por la lentitud con que avanzaba la línea azul de progreso en la plataforma. Otras críticas apuntaron a que los contenidos precargados eran de mala calidad y, en algunos casos, inadecuados para chicos menores de edad. Finalmente los propios estudiantes descubrieron que era más fácil engañar a la plataforma que al profesor y encontraban la manera de fraguar las evaluaciones y saltarse lecciones.

## Más allá de la educación (pública)

Las *plataformas de aprendizaje personalizado* y las plataformas de cursos, los *MOOC3* o *Microtítulos*, con sus modelos de negocios disruptivos (que explotan los datos producidos por estudiantes y docentes), al igual que Uber, provocaron controversias debido a la falta de regulación de la protección de datos educativos, o el conflicto que genera con el mercado de trabajo de docentes y profesores o con la implementación de modelos pedagógicos cuestionables.

El caso de AltSchool, que fue definida como la “Uber de la educación primaria” se constituyó en un extremo en este sentido. Fundada como una *startup* en 2013, obtuvo un financiamiento de 174 millones de dólares para crear la red de escuelas privadas de “aprendizaje personalizado”, cuyos estudiantes fueran “conejiillos de india” para desarrollar una revolucionaria *plataforma de aprendizaje personalizado*, verdadero objetivo del negocio.

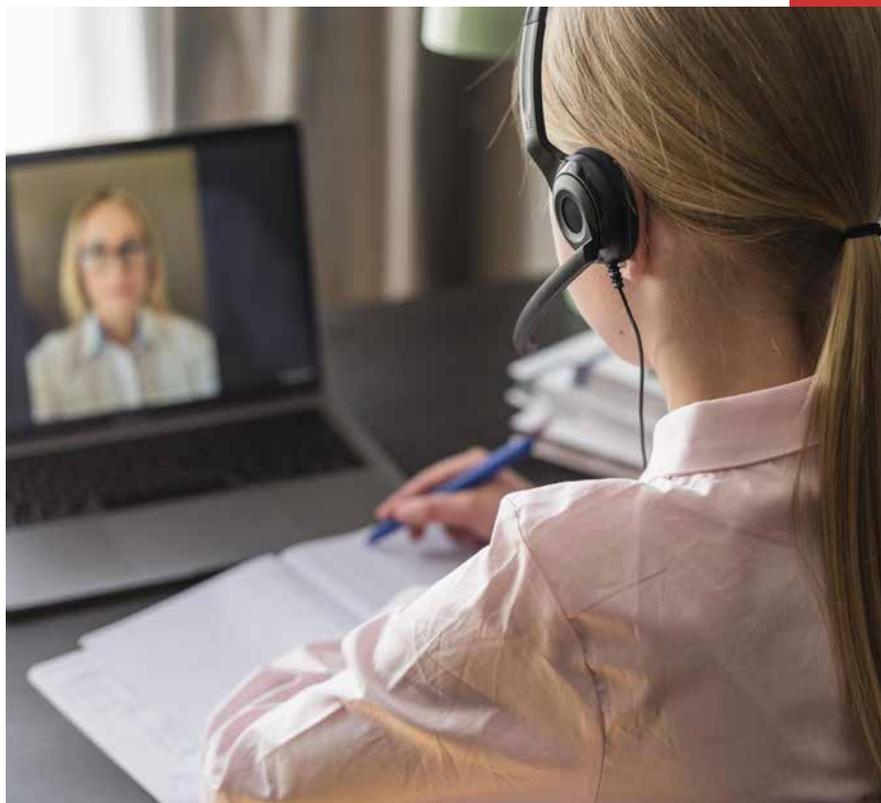
Esta *plataforma* estudiada por Van Dijck, transformaba procesos de aprendizaje filmados y analizados con algoritmos en datos personalizados que se introducían en sistemas de seguimiento para relacionar el progreso individual con un desempeño estándar, a la vez que disparaba recomendaciones de mejora de la enseñanza para los docentes.

Todas las aulas disponían de cámaras conectadas al servidor de la escuela. Mediante el proceso de dataficción, las interacciones y tiempos que los estudiantes invierten en resolver un problema determinado o la cantidad de veces que escuchan una lección, son convertidos en datos que luego se analizan mediante analíticas de aprendizaje cuantitativo (*Learning Analytics*). Este tipo de seguimiento se agrega al de las calificaciones más formales (Van Dijck *et al.*, 2018).

AltSchool se mantuvo activa durante cuatro años desarrollando el software y abriendo escuelas, hasta que el proyecto original fue abortado en 2017 debido a las pocas ventas de suscripciones a la plataforma y cambió su nombre a *Altitude Learning*. El CEO fundador renunció y la red de escuelas se reconvirtió a un modelo tradicional.

Edmodo pereció de forma más sencilla. Fue creada en 2008 como un proyecto vanguardista de *Red Social Educativa* que intentaba dar forma a un entorno virtual que se adaptara a las necesidades de los estudiantes. Su estructura de red social abierta con un modelo de negocios *freemium*, facilitó la amenaza de hackers. En 2017 fue víctima de un ciberataque que robó 77 millones de cuentas de usuarios de Edmodo, incluidas direcciones de correo electrónico, nombres de usuario y contraseñas *hash*. Edmodo, que en ese momento estaba en ascenso, no se pudo recuperar.

El modelo de negocios *freemium* adoptado por Edmodo consiste en poner a disposición planes gratuitos con funciones limitadas. Si la escuela quiere acceder a todas las funciones, debe pasar al plan pago. Este modelo, como dijimos, es más abierto y permite la adopción más rápida, pero corre mayores riesgos de ataques de piratería, que son especialmente violentos cuando existe la sospecha de explotación comercial de los datos.



## Conclusiones

Las Plataformas de Aprendizaje son el resultado de la convergencia de los sistemas de gestión de los aprendizajes, *Learning Management Systems* (LMS), las plataformas de videoconferencia, el video en línea (YouTube) y las plataformas sociales. La adopción reveló formas sincréticas de integración de los cuatro recursos en línea en un todo continuo. Si bien ya habían sido experimentadas con éxito en programas de maestrías online desde 2015, la continuidad educativa durante la primera fase de la cuarentena exigió el uso generalizado en todos los niveles del sistema educativo.

Aquello que en la educación “normal” era considerado superfluo, un exceso de hiperconexión, se tornó el bote salvavidas de la escuela asediada por el virus. Si antes se las confundía con simples *apps* o páginas webs, ahora dejaron de ser consideradas meras “herramientas” neutrales, se revelaron entornos de aprendizaje complejos que, como las aulas de ladrillos, deben ser abordadas con prácticas docentes específicas. Suponen diseños de aulas virtuales, estrategias pedagógicas, y formas de presencia docente en línea.

La experiencia actual indica que dichas decisiones en la emergencia encontraron a muchos docentes y directivos sometidos a los límites de sus escasos conocimientos y de las cajas negras de las tecnologías. Por lo tanto es perentorio preguntarse: ¿cómo implementar plataformas que amplíen los intercambios cognitivos entre docentes y alumnos superando la mera asignación y corrección de tareas?, más aún, ¿de qué manera la socialidad educativa a través de las plataformas da lugar a actividades de aprendizaje autónomas basadas en proyectos?

La formación docente para enseñar en plataformas requiere pensarlas a la vez como sistemas de enseñanza, panópticos, y redes sociales. Saber aprovechar sus bondades y controlar sus excesos implica el ejercicio de abrir su caja negra, apropiarse de los recursos digitales y re-diseñar las estrategias pedagógicas. Tomar la decisión consciente de integrar un ecosistema de plataformas que responda a los estilos y estrategias propias (docentes) y de cada institución.

Llegamos a este momento particular de pandemia entendiendo que las plataformas de aprendizaje aceptadas y adoptadas por los docentes e instituciones han tenido que sortear tres “filtros”. Primero, como dijimos, deben servir a las prácticas docentes estables y en uso (por ej. Moodle o Classroom), segundo deben poder ser gestionadas de forma sustentable en cada institución, incluyendo recursos económicos, técnicos y pedagógicos, y tercero, deben ajustarse a la condición de bien público de la educación. Aquellas que no cumplen estas condiciones por más ambiciosas que sean sus visiones de futuro se derrumban como castillos de naipes.

La escuela del futuro llegó y no era lo que esperábamos. Repentinamente la pandemia del COVID-19 cambió los términos de la relación entre los sistemas educativos y las tecnologías de la información para los países en vías de desarrollo. Las plataformas ya no son un lujo de sociedades ricas, con sus puntos fuertes y sus débiles, se convirtieron en el sostén de la sociedad en suspenso.

Finalmente llegó el momento de tomarse en serio a las plataformas; en plural, las de aprendizaje y el resto de las que sostienen la mirada de actividades de la vida cotidiana desde el trabajo hasta el ocio, desde las políticas sociales hasta las de salud, con las virtu-

des de sus convenientes soluciones y los “virus” que introducen en la comunicación, los sistemas políticos, y la economía. A la vez dispositivo didáctico, y conocimiento en acción a ser incorporado en el currículum, ¿por qué pensar en blanco o negro? ¿por qué quedar atrapados entre los monstruos tecnológicos del “techlash” (Google, Amazon, Facebook, etc.) y la escuela analógica de Sarmiento?

El software devenido plataforma hoy es la última capa de sedimento fructífero de la mente humana, de un limo visible de los aprendizajes que la humanidad acumuló para lidiar con los desafíos de su tiempo, de esta hora. Hoy en tiempos de pandemia el dominio de las plataformas no solo es un salvavidas para la cuarentena y el nuevo normal, es también el saber emergente para las *democracias complejas* (Innerarity, 2020).

En tiempos de pandemia importa cómo, tanto como qué enseñar. Los estudiantes quieren entender qué sucede allá afuera, más allá de sus ventanas y sus pantallas. Es casi lo único que pueden experimentar del mundo. Para concretar sus proyectos, buscar su futuro, necesitan escuelas que se apropien de las plataformas, de los algoritmos, docentes que distingan noticias falsas y que se muestran diestros tanto en la enseñanza en línea como revelando las plataformas de la simulación.

## Bibliografía

- Anónimo (2020) “Why is Elon Musk telling us to ‘take the red pill?’”, *The Guardian*, 18 de mayo. Disponible en: <https://www.theguardian.com/world/shortcuts/2020/may/18/why-is-elon-musk-telling-us-to-take-the-red-pill> (último acceso 25 de junio de 2020).
- Artopoulos, A. (2015) “De Sadosky a Nasdaq: 30 años de instituciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Argentina”, en Prince, A., Jolías, L. y Capellan, N. (eds.) *El Impacto de las TIC en la Economía y la Sociedad. Opiniones de expertos y testimonios sectoriales*. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina, pp. 253-278.
- Artopoulos, A. (2019) “El Desafío del pensamiento Computacional”, *Telecomunicaciones de América Latina*, 19 de septiembre, pp. 66-67.
- Artopoulos, A. (2020) *COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación Buenos Aires.
- Artopoulos, A., Cancela, V., Huarte, J., y Rivoir, A. (2019) “El último kilómetro del e-commerce : segunda brecha (digital) del desarrollo informacional”, en Rivoir, A. (ed.) *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Montevideo: CLACSO, pp. 259-282.
- Atkinson, R. D., Brake, D., Castro, D., Cunliff, C., Kennedy, J., McLaughlin, A. M. y New, J. (2019) *A Policymaker's Guide to the “Techlash”—What It Is and Why It's a Threat to Growth and Progress*. Nueva York: Information Technology and Innovation Foundation.
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M. y Schneider, P. (2017) *The Future of Skills. Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Beech, J., Artopoulos, A., Cappelletti, G., Furman, M. y Minvielle, L. (2017) *Saberes emergentes*. Argentina: Ministerio de Educación, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes\\_emergentes.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes_emergentes.pdf) (último acceso 24 de junio de 2020).
- Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2014) *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. Nueva York, Londres: W. W. Norton.
- Calderón, F. y Castells, M. (2019) *La Nueva América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, E. y Aruguete, N. (2020) *Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, M. (1996) *La era de la información. Economía, Sociedad, y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. y Himanen, P. (2002) *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*. Nueva York: Oxford University Press.
- Castells, M. y Himanen, P. (2014) *Reconceptualizing Development in the Global Information Age*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. y Himanen, P. (2016) "Desarrollo En La Era Global", en Castells, M. y Himanen, P. (eds.) *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, pp. 27-44.
- Dans, E. (2009) "Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), pp. 22-29.
- Davies, R. T. (productor) (2019) *Years and Years, Episodio 5*. Inglaterra: BBC.
- DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001) *From the "Digital Divide" to "Digital Inequality": Studying Internet use as Penetration Increases*. Nueva Jersey, EEUU: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.
- Engadget. *Página web de Engadget*. Disponible en: <https://www.engadget.com/2015-10-02-alphabet-do-the-right-thing.html> (último acceso 12 de agosto de 2020).
- Frey, C. B. y Osborne, M. A. (2017). "The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?", *Technological forecasting and social change*, núm. 114, pp. 254-280.
- Haraway, D. (2013) *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Himanen, P. (2004) *Challenges of the global information society*. Helsinki: Parliament of Finland.
- Himanen, P. y Castells, M. (2004) "Institutional models of the network society: Silicon Valley and Finland", en Castells, M. (ed.) *The Network Society. A Cross-cultural Perspective*. Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar, capítulo 2.
- IPE-UNESCO (2005) *Estado del Arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Innerarity, D. (2020) *Una teoría de la democracia compleja: gobernar en el siglo XXI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kenney, M. y Zysman, J. (2016) "The Rise of the Platform Economy", *Issues in Science and Technology*, 32(3).
- Knox, J. (2019) "What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice", *Postdigital Science and Education*, núm. 1, pp. 357-370.
- Kofman, A. (2018) "Bruno Latour, the post-truth philosopher, mounts a defense of science", *The New York Times Magazine*, 25 de octubre, 2018.
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2014) "La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos", *Educação e Pesquisa*, 40(4), pp. 913-934.
- Latour, B. (1998) "La tecnología es la sociedad hecha para que dure", en Domènech, M. y Tirado, F. J. (comps.) *Sociología Simétrica*. Barcelona: Gedisa.

- Latour, B. (2019) *Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lockwood, J. y Mooney, A. (2018) "Computational Thinking in Secondary Education: Where does it fit? A systematic literary review", *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 2(1). Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581487.pdf> (último acceso 24 de junio de 2020).
- Lorente, P. (2020) *El conocimiento hereje*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- MercadoLibre. *Página web de MercadoLibre*. Disponible en: <https://ideas.mercadolibre.com/ar/noticias/historia-de-mercado-libre/> (último acceso 5 de agosto de 2020).
- Natriello, G. (2001) "Bridging the second digital divide: What can sociologists of education contribute?", *Sociology of Education*, 74(3), pp. 260-265.
- Negroponte, N. (1995) *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.
- O'Reilly, C. A. (2013) "Organizational Ambidexterity: Past, Present and Future", *Academy of Management Perspectives*, 27(4), pp. 324-338.
- Pasquali, M. (2019) "Latin American startups - Statistics & Facts", *Statista*, 17 de julio.
- Rapid Research Information Forum (2020) *Differential learning outcomes for online versus in-class education*. Camberra: Rapid Research Information Forum.
- Reich, J. y Ito, M. (2017) *From Good Intentions to Real Outcomes: Equity by Design in Learning Technologies*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Reinhart, J. M., Thomas, E. y Toriskie, J. M. (2011) "K- 12 Teachers: Technology Use and the Second Level Digital Divide", *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), pp. 181-193.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020) "COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?", BID-CIMA, doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0002303> (último acceso 24 de junio de 2020).
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?*. Nueva York: Teachers College Press.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018) *Aprender al revés: flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona: Paidós.
- SAP (2017) *SAP's Digital Transformation to Run Simple*. SAP: SAP Transformation Study. Disponible en: <https://www.sap.com/content/dam/site/events/emea/germany/assets/2017-6-20-de-email-saps-digital-transformation.pdf> (último acceso 24 de junio de 2020).
- Selwyn, N. (2019) *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge, UK y Medford, MA, EEUU: Polity Press.
- Shute, V. J., Sun, C., y Asbell-Clarke, J. (2017) "Demystifying computational thinking", *Educational Research Review*, 22(1), pp. 142-158.
- Siegel, C. y Barany, Z. (2017) "Disentangling Occupation-and Sector-specific Technological Change", *2017 Meeting Papers 997, Society for Economic Dynamics*.
- Srnicek, N. (2016) *Platform Capitalism*. Cambridge, UK y Malden, MA, EEUU: Polity Press.
- Svampa, M. (2012) *Pensar el desarrollo desde América Latina*. Buenos Aires: MarDulce.
- Toyama, K. (2015) *Geek Heresy: Rescuing Social Change from the Cult of Technology*. Nueva York: PublicAffairs.
- Van Dijck, J. (2013) *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Nueva York: Oxford University Press.
- Van Dijck, J., Poell, T. y De Waal, M. (2018) *The platform society: public values in a connective world*. Nueva York: Oxford University Press.
- Van Dijck, J. y Poell, T. (2018) "Social media platforms and education", en Burgess, J., Marwick, A. y Poell, T. (eds.) *The SAGE Handbook of Social Media*, pp. 579-591.
- Wachowski, A. y Wachowski, L. (dirs.) (1999) *The Matrix*. Estados Unidos: Warner Bros.
- Weller, M. (2020) *25 Years of Ed Tech*. Edmonton, CA: Athabasca University Press.

## Notas

---

- <sup>1</sup> El reciente episodio de Elon Musk exhortando en Twitter a “tomar la pastilla roja”, en la cual utiliza el neologismo del inglés “red pill”, es la expresión pública de la corriente “alt-right” llamando a flexibilizar la cuarentena utilizando la mitología de *The Matrix* (Anón., 2020). Ver <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Red%20Pilled> (último acceso 13 de julio de 2020).
- <sup>2</sup> La traducción es propia.
- <sup>3</sup> Para más datos consultar <https://www.gov.uk/government/publications/data-protection-toolkit-for-schools>. No hay en Argentina legislación similar.
- <sup>4</sup> Acrónimo del inglés *Massive Online Open Courses*, cursos abiertos masivos en línea. Las plataformas de Cursos son: Udemy, de 2010, Udacity, de 2011, Coursera, de 2012, Edx, FutureLearn, entre otras.

---

\* Alejandro Artopoulos es Director I+D del Centro de Innovación Pedagógica, Universidad de San Andrés; Investigador del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail: alepoulos@udesa.edu.ar



\*\* Jimena Huarte es Magíster en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina; Participante del Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje y Asistente en la materia “Innovación Educativa en la Era Digital” de la Licenciatura en Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina. E-mail: jhuarte@udesa.edu.ar

\*\*\* Ana Rivoir es Doctora y Máster por el Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universidad Oberta de Catalunya, España; Presidenta de la Asociación Latinoamericana de Sociología. E-mail: ana.rivoir@cienciassociales.edu.uy

---

# Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas

*Set a Course. Education Systems and Schools that Are Testing Other Classrooms*

SANDRA ZIEGLER\*

FLACSO, sede Argentina

---

## Resumen:

El presente artículo aborda una serie de tendencias de cambio identificadas recientemente en experiencias centradas sobre todo en la escuela secundaria, tanto en el plano nacional como internacional. El mismo procura caracterizar dichas transformaciones y circunscribirlas en un terreno más amplio que excede y al mismo tiempo atraviesa a la educación: las modificaciones en el campo del conocimiento y la organización de las disciplinas, así como la disponibilidad de una nueva serie de artefactos y tecnologías que cambian radicalmente el trabajo con el saber. A lo largo de estas páginas rastreamos la aparición de indicios de estos cambios en las experiencias que se analizarán. La hipótesis que se discute en el texto es que estas propuestas son la resultante de la creación de una pedagogía que se amolda a las necesidades y demandas de las sociedades contemporáneas. En efecto, más que invenciones pedagógicas que se gestan autónomamente al interior del campo educativo, resultan ser las respuestas educativas a un mundo cambiante que irrumpe y transforma la escena escolar.

**Palabras clave:** Cambio escolar – Aulas – Sistema educativo – Nivel secundario

---

## Abstract:

*This article addresses a number of recently identified trends of change in experiences focusing primarily on secondary schools, both nationally and internationally. It seeks to characterize these transformations and to circumscribe them in a broader field that both exceeds and cuts across education: the changes in the field of knowledge and the organization of disciplines, as well as the availability of a new set of artefacts and technologies that radically change the way we work with knowledge. Throughout these pages we will track the emergence of evidence of these changes in the experiences to be analysed. The hypothesis discussed in the text is that these proposals are the result of the creation of a pedagogy that adapts to the needs and demands of contemporary societies. In fact, more than pedagogical inventions that are autonomously developed within the educational field, they turn out to be the educational responses to a changing world that bursts into and transforms the school scene.*

**Keywords:** School Change – Classrooms – Education System – Secondary Education

---

Ziegler, S. (2020) "Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 45 a 58

---

La pregunta sobre el cambio en los sistemas educativos es de muy extensa data y ha sido abordada desde múltiples campos del saber. Las pedagogías desarrolladas en diferentes momentos han sido tratadas por la historia de la educación, la oposición entre la reproducción y el cambio escolar fue objeto de trabajos de variado cuño sociológico, la antropología de la educación ha permitido aproximaciones en profundidad acerca de la vida en las aulas y las escuelas para develar los significados de las prácticas allí desplegadas; la didáctica en su doble condición de disciplina explicativa y prescriptiva ha nutrido los análisis y orientaciones acerca de la escena escolar; la sociología de los medios digitales y la filosofía de la cultura permiten revisar las transformaciones en el terreno de la cultura y la tecnología

para iluminar las posibilidades que se avizoran para el hacer pedagógico en el tiempo presente.

Un corpus robusto tematiza el par “continuidad y cambio escolar” y resulta factible ubicar corrientes que han esgrimido que nada cambia porque la escuela procesa mediante su gramática y neutraliza todo intento reformista, como señalaron Cuban (1993) y Tyack y Cuban (1994), al indagar el derrotero de las reformas educativas del siglo XX en Estados Unidos; mientras que otros autores adoptaron enfoques tendientes a comprender las mediaciones y las reformas de las reformas que efectúan las escuelas (Ball y Bowe, 1992; Fullan, 2003; Murillo, 2005; 2008), como modo de explicar los procesos y apresar las transformaciones que se identifican en los enclaves escolares, en tanto las escuelas siempre recrean prácticas y están en movimiento.



El presente artículo aborda una serie de tendencias de cambio identificadas recientemente en experiencias centradas sobre todo en la escuela secundaria, tanto en el plano nacional como internacional. El mismo procura caracterizar dichas transformaciones y circunscribirlas en un terreno más amplio que excede y al mismo tiempo atraviesa a la educación: las modificaciones en el campo del conocimiento y la organización de las disciplinas, así como la disponibilidad de una nueva serie de artefactos y tecnologías que cambian radicalmente el trabajo con el saber. A lo largo de estas páginas rastreamos la aparición de indicios de estos cambios en las experiencias que se analizarán. La hipótesis que se discute en el texto es que estas propuestas son la resultante de la creación de una pedagogía que se amolda a las necesidades y demandas de las sociedades contemporáneas. En efecto, más que invenciones pedagógicas que se gestan autónomamente al interior del campo educativo, resultan ser las respuestas educativas a un mundo cam-

biente que irrumpe y transforma la escena escolar. También este trabajo intenta realizar un aporte acerca del lugar que tienen las escuelas ante el imperativo de llevar adelante la labor de transmisión, recreación y producción cultural en un momento en donde se abren debates acerca del reemplazo de la escuela como institución social, dada la disponibilidad de recursos tecnológicos que podrían plantear a futuro la prescindencia de dichas instituciones.

En estas páginas se recuperarán diversos aportes de investigaciones que hemos desarrollado en los últimos años, no se planteará un trabajo detallado de presentación de los resultados de dichos estudios que pueden consultarse en otras publicaciones, sino que esos aportes serán empleados como medio para abordar las configuraciones que se registran en el trabajo en el aula, y para poder argumentar acerca del rumbo que están adoptando iniciativas que se diferencian de la organización y estructura más extendida de las aulas y las escuelas en su versión moderna.

En un análisis reciente (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019) producido en el marco de un trabajo de investigación acerca de las políticas desarrolladas en cinco provincias de Argentina, identificábamos dos momentos entre las políticas impulsadas a partir de los años 2000. En primer lugar, aquellas que tuvieron lugar hacia los primeros años del período<sup>1</sup> que básicamente se centraron en revisar las formas de organización de la escuela secundaria, con el propósito de modificar los denominados formatos escolares. Estas alternativas intervinieron fuertemente y lograron avances en cuanto a las trayectorias de los estudiantes, la organización institucional y las dimensiones de orden vincular entre los jóvenes y adultos en las instituciones. Sin embargo, las dimensiones referentes a la organización del conocimiento escolar y las relaciones entabladas con el saber se mantuvieron estables en la medida que el currículum parcializado en disciplinas altamente diferenciadas y las formas de contratación de los profesores permanecieron como matriz estable. De modo que hubo modificaciones en algunas dimensiones en torno a la organización escolar, al mismo tiempo que la relación con los saberes escolares continuaron con el canon establecido (Ziegler, 2011). En segundo lugar, se ha identificado una vertiente posterior de políticas que tuvieron lugar desde el año 2010 en adelante en donde se produjeron iniciativas de diferente alcance en las provincias que comenzaron a incidir simultáneamente en el terreno del currículum escolar y en la organización institucional, planteando cambios más profundos de corte integral y sistémico<sup>2</sup>.

En el proceso en el que se encuentra la expansión de la escolarización secundaria en nuestro país en particular y también en la región, la perspectiva de estas últimas políticas deviene un punto de entrada alternativo. Como hemos señalado (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), ante el desarrollo de importantes esfuerzos en las políticas de inicios de los años 2000 en pos de generar opciones al modelo institucional y al régimen académico de la escuela secundaria, estas iniciativas si bien no desatienden el problema anterior, han emprendido un cambio que comprende tales dimensiones pero considera además las transformaciones en el currículum escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los profesores y el modo de organización de su trabajo. En estas últimas políticas se evidencia el modo en que el modelo escolar está íntimamente asociado a la tarea de aprendizaje y enseñanza, en definitiva a las interacciones y productos que estas escuelas buscan generar. De esta manera, si bien cada una de ellas varía en relación a su escala y son opciones bastante incipientes, se encuentran asociadas en la búsqueda de una propuesta escolar que se relacione de manera más cabal con las necesidades de la cultura contemporánea, así como con las subjetividades

y los modos de comprender e intervenir en el mundo de los jóvenes hoy. También estas propuestas presentan mayores líneas de continuidad con el modelo escolar que está despuntando en otros países<sup>3</sup>.

En el marco de este artículo recuperamos también aportes de un estudio que hemos llevado a cabo acerca de las transformaciones emprendidas en un conjunto de escuelas catalanas que encararon cambios profundos a partir del proyecto "Horizonte 2020" de la Fundación Jesuitas Educación (Barcelona)<sup>4</sup>. Los casos que se recuperan para el análisis tienen como objeto ilustrar las tendencias identificadas para tematizar la cuestión del cambio escolar.

## Las regularidades en el cambio: el reensamblaje de las escuelas

### Cambios multidimensionales

Como señalamos anteriormente los cambios emergentes en las experiencias bajo análisis tienden a ser de corte integral y multidimensional. A diferencia de otros intentos reformistas, las propuestas que hemos abordado no pivotan en un único elemento que sería el "motor" de la transformación, sino que por el contrario abarcan a un conjunto más amplio porque justamente se trata de políticas que buscan reensamblar la escuela, recomblando las dimensiones que le son constitutivas (espacios, tiempos, agrupamientos, objetos de conocimiento, etc.). Luego de décadas de reformas educativas que tuvieron lugar a escala global en donde se produjeron fuertes intentos de cambio mediante la intervención en variables aisladas (diseños curriculares, sistemas de rendición de cuentas, mecanismos de evaluación, estandarización del trabajo docente, entre las principales)<sup>5</sup>, estas propuestas abordan el conjunto de las dimensiones de las escuelas en tanto procuran cambios más profundos y comprenden que si las modificaciones son parciales, resultan neutralizadas por el complejo engranaje que estructura el funcionamiento escolar y de los sistemas educativos.

Si bien no abundaremos en detalle aquí, sabemos que el modelo escolar que hoy tenemos en nuestras latitudes es tributario de la implantación de un módulo moderno que implicó la adaptación de una tecnología de escolarización diseñada en los países europeos y en los Estados Unidos a lo largo de los siglos XIX y XX. En su matriz de origen, los procesos de escolarización a los que aludimos se conformaron de acuerdo a los principios de la modernidad ilustrada, cuyos pilares fueron la secularización de la sociedad y el saber, así como la primacía de la racionalidad científica por sobre los principios de la religión, el sentido común y las costumbres. Bajo estas coordenadas la escuela moderna generó una propuesta pedagógica mediante la cual se propuso preparar a las nuevas generaciones para ese orden social emergente.

El proyecto social y político de la modernidad se vehiculizó a través de una difusión del conocimiento que se diseminó a través de la estructura de un currículum agregado en disciplinas y mediante una organización escolar mediada por los sistemas educativos. De modo que hubo una correspondencia entre la concepción de conocimiento en la que se ha asentado la escuela y la organización que adoptó para cumplir con la función de instrucción.

Como hemos señalado en un texto anterior (Tiramonti y Ziegler, 2017) durante mucho tiempo hubo una idea de que era posible intervenir sobre una única dimensión al im-

pulsar reformas educativas, soslayando la imbricación existente entre los conocimientos y los modos de organización institucional requeridos para su puesta en juego en el escenario escolar. Sin embargo, hay una correspondencia entre conocimiento y organización institucional. La escuela se organiza sobre la base de determinada concepción del saber, con el propósito de transmitir ese saber que, en el caso de la escuela moderna, solo se puede adquirir a través de alguien que lo detenta y lo transmite. De modo que para plantear cambios se requiere el abordaje conjunto de las dimensiones que hacen al engranaje escolar, y este es el camino que emprenden las alternativas que se analizan en estas páginas.

### Transformaciones en la escena áulica

Uno de los medios para el trabajo con el conocimiento escolar fue el aula que, según Dussel y Caruso (2000), fue el escenario constituido históricamente para funcionar tanto como una disposición material de objetos y cuerpos, y como una estructura simbólica que regula el habla. La gradualidad (homogeneidad del grupo escolar según la edad de los alumnos) y la simultaneidad (la realización de la misma tarea escolar o secuencia de tareas coordinada por un docente) son pilares que estructuraron al espacio del aula en su tiempo extenso de consolidación.

En diferentes experiencias registradas en las investigaciones surgen nuevas configuraciones para la escena áulica. Una de las principales transformaciones consiste en la ruptura de la simultaneidad que ha sido una característica nodal de la pedagogía moderna heredada. Precisamente la simultaneidad es desplazada en varias experiencias por otras formas de organización. De modo que se identifican diferentes propuestas de trabajo desarrolladas por agrupamientos de estudiantes o por alumnos de manera individual que admiten temporalidades disímiles. Esa transformación conlleva un desplazamiento de la centralidad de la figura del docente que no se trata de quien detenta la enunciación y regula los intercambios en forma básicamente radial. De manera que el lugar que ocupa preponderantemente es diseñar, configurar la situación áulica, regular la realización de propuestas de trabajo, brindar conocimientos y orientaciones pero prescinde de la alocución central. Así, en las clases se registran más momentos en que los estudiantes interactúan y no son ubicados en la posición de una audiencia uniformizada. Esto no significa que los profesores abandonen una posición de enunciación y mucho menos de creación de oportunidades pedagógicas, sino más bien que asumen una presencia que orienta el proceso de trabajo, pero no son los actores centrales.

La ruptura de la simultaneidad se produce por una conjunción de motivos, entre ellos la presencia de un conjunto de tecnologías existentes. La eventual disponibilidad de nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten en la escena escolar una forma de organización y trabajo con el saber totalmente diferente respecto de los que habilitan los artefactos de uso corriente en las escuelas (los libros y textos escolares con su organización lineal, las láminas, mapas e inclusive los instrumentos para el registro y la escritura –como el papel y las lapiceras). Estos últimos elementos mencionados, que hacen a la materialidad de las aulas, se pueden combinar con recursos hipertextuales, simulaciones, pantallas y teclados, entre otros. La disponibilidad tecnológica alienta el desarrollo de prácticas de aprendizaje multimodales (que integran varios leguajes) e inclusive que pueden ser ubicuas.

En el diseño de la propuesta PLaNEA<sup>6</sup> en la provincia de Tucumán es factible observar estudiantes secundarios que abordan proyectos de trabajo que se caracterizan por plantear situaciones y problemas auténticos a resolver, en donde pueden confluír saberes de diferentes campos del conocimiento que no necesariamente responden vis a vis con la organización disciplinar que presenta el currículum escolar. A modo de ejemplo: ante la pregunta disparadora ¿cómo detectar mentiras? los estudiantes trabajan en torno a fuentes de información de distinto tenor, utilizan aportes de varias áreas del conocimiento, así como formas de graficación y representación para explicar fenómenos de la realidad. También producen exploraciones para generar y presentar información y someterla a la revisión de sus pares<sup>7</sup>. La confluencia de diferentes saberes se debe a que en la medida en que los problemas contemporáneos ingresan a las escuelas (como en este caso las denominadas *fake news*), estos no pueden ser abordados por una única disciplina. Además, la propia reestructuración existente de los campos del conocimiento en la actualidad conlleva a una revisión de la organización y la clasificación que dio lugar al currículum de la tradición ilustrada (Tobeña, 2020). Por último, el acceso a internet con su profusión de saberes no necesariamente jerarquizados, en donde están presentes tanto aquellos corpus de conocimientos legitimados, como saberes y creencias heréticas, propicia un trabajo con los acervos disponibles que rompe con las prácticas corrientes de las aulas.

La presencia de estos recursos se advierte en las escenas escolares en donde tienen lugar proyectos vinculados a problemáticas auténticas y que demandan una producción concreta de parte de los estudiantes. En general, estas propuestas requieren resoluciones de carácter grupal, así como una búsqueda y trabajo con información y diferentes recursos que colocan a los alumnos en la posición de productores más que reproductores de un saber ya procesado. Estas situaciones en algunas oportunidades invitan a la documentación de los procesos desarrollados, en tanto se inspiran en las culturas colaborativas que fomentan el conocimiento compartido y de acceso libre. La experiencia de la cultura libre del mundo del *software* es una fuente para estos desarrollos.

Un ejemplo de estas experiencias se registra en la red “Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo” liderada a escala global por el pedagogo Michael Fullan. Se comparte aquí un link a una propuesta de una escuela primaria pública en Uruguay (<https://www.npdg.global/deep-learning-book/>). Como se puede advertir, en estas iniciativas los estudiantes generan desarrollos, expanden y producen conocimientos, así como participan de la conformación de una comunidad de pares que intercambia su trabajo y hallazgos (New Pedagogies for Deep Learning, 2017). También es interesante reparar en este video el papel que desempeña la docente enseñando desde su *expertise* y lanzándose a la exploración de un desarrollo de programación que desconocía *a priori*.

En estas experiencias es posible observar que las clases se prolongan, extendiéndose a las redes sociales, los hogares y la comunidad. Las producciones son multimodales, con presencia del lenguaje visual. El lenguaje de la programación también está presente para resolver problemas del medio que se plantean los estudiantes. En estas actividades se mixtura el encuadre del aula con su materialidad y estética histórica (en el video es elocuente la imagen de la escuela, los chicos con sus guardapolvos, el mobiliario, etc.) junto con la presencia de nuevos objetos, tecnologías, además del desafío de saberse parte de un proyecto que conecta con una red de aprendizaje que agrupa a escuelas de varias latitudes involucradas en la misma experiencia.

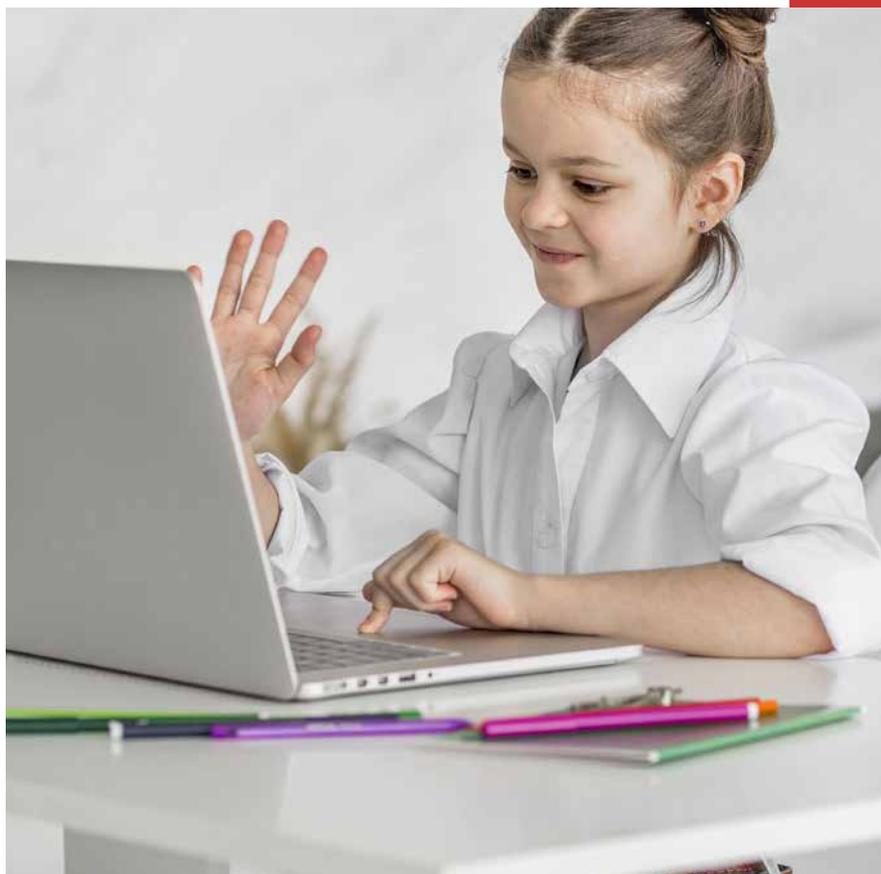
En estas situaciones la temporalidad tiene un ritmo diferente a la de la escuela clásica, no es necesario marcar el tiempo en unidades breves, sino que hay demarcaciones más extensas que se definen en virtud del producto a lograr. Esto se ha registrado tanto en el trabajo empírico en las escuelas de la Fundación Jesuitas Educación (Barcelona) como en el caso argentino en las Escuelas PROA (Córdoba) y en la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina. De modo que el tiempo no es regido por la unidad estable de timbres que ordenan los momentos de trabajo y de descanso en forma fija y para el conjunto, sino que la temporalidad acompaña a las necesidades de la producción y puede diferir según los agrupamientos en cuestión (inclusive en un mismo salón de clase). A su vez, los agrupamientos son variables, no se mantienen estables en el tiempo y pueden haber asignaciones de roles que roten en cuanto a su funcionalidad y a quienes los detentan.

### Vínculo docentes y estudiantes, la redefinición de asimetrías

Si una de las definiciones clásicas acerca de la educación fue planteada por Durkheim (2003) al señalar que educar consiste en la acción de pasaje del acervo cultural de una sociedad de la generación adulta a la generación joven, estas transformaciones demuestran un trastocamiento en la direccionalidad y la estabilidad en los polos de dicha relación generacional. No necesariamente el saber reside siempre en los adultos y tampoco es detentado de manera exclusiva por los mismos actores de la relación pedagógica. En efecto, en estos escenarios hay un margen mayor para la intercambiabilidad en las posiciones de quienes saben o no en virtud de la tarea en cuestión y la *expertise* que la misma demanda.

Además, las actividades que se ponen en juego en estos casos observados tienden a exigir mayores niveles de autonomía y de autorregulación de los estudiantes en su vínculo con la actividad de conocimiento.

El descentramiento de la figura del docente como actor principal de la escena del aula y la variabilidad de tareas que se desarrollan en distintas temporalidades dan lugar al ejercicio de una disposición más independiente que permite a los estudiantes independizarse del control directo en relación con los adultos. A estos últimos la autonomía de los estudiantes les permite dedicarse a quienes requieren de una mayor atención. En la investigación que hemos desarrollado en el marco de la evaluación de impacto del pro-



yecto "Horizonte 2020" de la Fundación Jesuitas Educación, uno de los aportes centrales que pudimos registrar fue la creciente autonomía de los estudiantes en relación con sus actividades de conocimiento. Los estudiantes de las escuelas que formaban parte de esta experiencia se autopercebían como "dueños", "conductores" y "responsables" de sus procesos de aprendizaje, de sus avances y obstáculos. Resulta interesante que los jóvenes entrevistados señalaban que ante las dificultades en el desarrollo de los proyectos eran ellos quienes debían seguir la búsqueda para superarlos. Entre las estrategias que empleaban manifestaron (en este orden): la gestión del aprendizaje de manera individual a través de la investigación, tomar apuntes o revisar lo aprendido en sus hogares, acudir a explicaciones de sus compañeros y en último lugar resolver la dificultad consultando con su profesor. Casi todos los alumnos manifestaron que la estrategia escogida fue de utilidad. De modo que tendencialmente resultaban confiados de sus recursos y del entorno para proseguir con la labor escolar.

Perkins (2010) al formular los principios para el logro de la comprensión genuina y el aprendizaje profundo refiere que una de sus claves es comprender y poner en práctica acciones que abonan a entender que el aprendizaje se conquista no por el talento, inclinación o facilidad para aproximarse a un campo determinado, sino por la actividad sostenida en el tiempo para lograr las adquisiciones en cuestión. Esto, según el autor, es uno de los principios que distinguen a aquellas propuestas que creen en la potencialidad de todos los estudiantes para aprender y por ende incitan el desarrollo de cualidades que favorecen una actividad con los objetos de conocimiento profunda y durable. Las explicaciones identificadas en los jóvenes entrevistados en el caso citado con anterioridad, que ponían en juego en primer lugar sus recursos cognitivos para resolver las dificultades frente al conocimiento, son un indicio de la puesta en acto de estos principios que buscan que los alumnos sean protagonistas y regulen sus actividades de aprendizaje. La acción contraria es colocar a los estudiantes mayoritariamente en una situación de dependencia respecto al docente que comanda el trabajo escolar.

## Sobre temporalidades y evaluación

La propuesta escolar atraviesa otras modificaciones en cuanto a la temporalidad. En el marco de la digitalización que plantea una aceleración creciente del tiempo, la escuela produce una operación casi contracultural al plantear la pausa, la espera y demorar la respuesta inmediata. Así, el aula permite experimentar el desarrollo de una tarea más pausada y la comprensión de que puede haber una temporalidad desacelerada. Como señala Reig se puede ser "slow",

*"ir al ritmo que más nos plazca, aprender y educar en la profundidad, el foco (...) Y no hablo de un movimiento slow que nos devuelva de forma forzada a momentos predigitales. Podemos ir lento conectados y cuando lo consideremos necesario, también desconectar"* (Reig, citado por Rexach, 2017: 173).

Junto a esta tendencia, se registran situaciones escolares en donde se plantea la necesidad y se ponen en juego la retroalimentación de aprendizajes e informaciones de carácter inmediato y veloz que generan un círculo virtuoso para favorecer el avance de los procesos de aprendizaje. Al vivir en tiempos más acelerados recibir información sobre algunos aspectos del proceso de trabajo (sobre todo de aquellos que son plausibles de resultar más automatizados) favorece la continuidad, motivación y atención a la tarea. En

este sentido, en observaciones de clases en las escuelas PROA en la provincia de Córdoba hemos presenciado situaciones de estudiantes aprendiendo lenguajes de programación en donde la retroalimentación inmediata era crucial. También hemos registrado una clase de primer año del nivel secundario en las mismas escuelas en donde se observaba que recibir vía las computadoras los resultados de las tareas en el área de inglés y tecnología en tiempo real era un factor que dinamizaba la clase. Inclusive, es probable que por el tenor de la actividad que ponía en juego, la adquisición de nuevo vocabulario, no tenía sentido que los profesores llegaran con una corrección de tareas en un encuentro siguiente, dado que los estudiantes precisaban conocer dichas palabras para comprender una explicación acerca del devenir de los medios de comunicación (que era el foco más sustantivo y relevante de la clase).

En síntesis, tanto la desaceleración como la aceleración coexisten en estas prácticas identificadas. La vida en las aulas no se caracteriza solo de un tiempo desconectado de las urgencias y la inmediatez; sino que se mixturán distintas velocidades.

Finalmente, se registran modificaciones en el carácter de la evaluación. En la medida en que se busca autonomizar el trabajo estudiantil, así como sus niveles de autorregulación y conocimiento de sus procesos cognoscitivos, tienen lugar actividades de autoevaluación y de evaluación entre pares (coevaluación). Desplazar las formas de control externas y directas de los adultos hacia propuestas en donde prima el autocontrol y las regulaciones internas o entre pares, implica instalar una actividad de conocimiento que favorece la adquisición de formas de autogobierno de los sujetos que se ejercitan en el terreno de la evaluación. Las actividades de metacognición tan en boga resultan un indicador del modo en que se espera que los sujetos conozcan y regulen cada vez en mayor medida sus formas de pensamiento. Así como los modos de evaluación de la escuela moderna condujeron a análisis de corte biopolítico respecto al gobierno de los sujetos, los desplazamientos y las formas renovadas que adquiere la evaluación requieren también ser interpretadas en clave de los cambios en los modos de ejercicio del control y el poder en las aulas.

## La dinámica de transformación y cambio gestada en redes

Diversas experiencias que se registran en diferentes latitudes están desarrollando formas de trabajo entre redes de escuelas que acompañan y potencian el cambio<sup>8</sup>. Todas las situaciones citadas en este texto refieren a escuelas que están trabajando bajo esta forma en asociación con otras. La vinculación de escuelas que comparten sus experiencias y producen conjuntamente transformaciones deviene una opción para maximizar la economía de recursos disponibles y plantea un desplazamiento respecto a la atomización del sistema educativo. En el seno de las redes se van diferenciando las escuelas y emerge la *expertise* de los profesores más experimentados que cuentan con habilidades que sirven para liderar y orientar el trabajo de los colegas.

La estructura de redes de escuelas y el trabajo planteado para los directores y los profesores en la estructura interna de estas, redefine las formas de conducción conocidas. Así como el sistema educativo moderno adoptó formas de gobierno a través de la acción estatal y mediante la estructura de una burocracia como forma de organización vertical, la presencia de redes da cuenta de nuevas formas de gestión que privilegian los flujos horizontales y relaciones de cooperación para potenciar los cambios. De este modo, hay

una progresiva y lenta redefinición de las burocracias en donde se cambian las relaciones verticales jerárquicas en tanto correa de transmisión y cadena de mando, por estructuras móviles, horizontales y de comunidad en donde comparten acciones y saberes los distintos actores. Esto no implica que las burocracias estén siendo dejadas de lado, dado que por el momento coexisten ambas dinámicas. Sin embargo, las debilidades de las burocracias y, en algunos casos, la baja intensidad de su capacidad de respuesta invitan a que el trabajo en redes gane terreno.

En estos espacios hay una idea diferente respecto de cómo se impulsa y motorizan los procesos de cambio. Mientras que la planificación acabada, producida por expertos y que emana de la cúspide del sistema educativo fue la idea predominante al momento de impulsar transformaciones en los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX, hay una serie de iniciativas que se fundan en la idea del cambio como multidireccional, que no resulta de una dinámica de diseminación *top-down* y que inclusive se sabe que no resulta lineal ni anticipable. Así, el desarrollo de prototipos que se ponen en juego en las redes permite trabajar con modelos en proceso que se enriquecen y van iterando, con el propósito de ajustar de un mejor modo la transformación. Como señalábamos al principio, si las escuelas reforman a las propuestas de cambio, estas tecnologías para el cambio asumen tales premisas y por lo tanto las incorporan a las escuelas de modo que contrarrestan la dinámica de neutralización de toda propuesta que se presente como un agente externo.

Las dinámicas identificadas en el modo de poner en juego las transformaciones se relacionan con la búsqueda de superar el fracaso de las reformas educativas impulsadas a escala global en los años 60 y 90, en tanto propuestas que concebían al cambio diseñado por expertos que posteriormente sería incorporado en las escuelas. Asimismo, las investigaciones en torno a los factores que inciden en la eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins, 1995; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2005; 2008; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993) resultan antecedentes importantes que explican la profusión de iniciativas que fomentan dispositivos alternativos para el cambio escolar.

Autores como Harris y Chrispeels (2008) plantean que hubo un momento de la discusión donde se dejó de lado la matriz y la dinámica de reformas *top-down*, dando mayor lugar a la atención de los movimientos que se producían en la base del sistema educativo. Hoy en día la tendencia parecería inclinarse a una combinación entre el desarrollo de modelos de reforma y el incentivo de las políticas que alientan la adopción de las propuestas de cambio por parte de redes de escuelas como empoderamiento de las instancias intermedias de los sistemas educativos (Fullan, 2015). Como señalan los autores anteriormente mencionados, se trata de enfoques integrales de diseño escolar (*whole school design*) que, producto de la combinación de elementos de la investigación sobre la eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela, buscan refinar la ingeniería que se produce para impulsar el cambio escolar (Murillo, 2005; 2008).

## Las dificultades de cambiar la escuela y los riesgos de no hacerlo

En una presentación reciente, Christian Cox (2020) advertía acerca de la gran complejidad de la organización de los sistemas educativos y los múltiples engranajes que se imbrican para dar lugar al proceso de escolarización en los sistemas educativos nacionales. Cox formulaba esta idea, a propósito de pensar en el futuro de la escuela en medio de la suspensión de la presencialidad a escala global por la pandemia del COVID-19. En ese contexto, invitaba a ser cautos al momento de augurar una reconfiguración escolar. Si bien reconocía profundas transformaciones, advertía acerca del complejo dispositivo escolar, considerando el entramado que lo sostiene. En efecto, el sistema educativo en su dinámica de continuidad produce y reproduce un sistema de escolarización, no sin esfuerzo. La continuidad no es mecánicamente inercial. La producción escolar demanda acciones permanentes para su sostenimiento. Tiramonti (2011) refiere a esta idea como el forzamiento del proyecto moderno en las escuelas y los sistemas educativos. El ensamble escolar al que hacíamos referencia, que en los casos analizados busca reensamblarse, es reforzado diariamente con normas, conductas, rituales, disposición de los cuerpos, usos de los espacios, manejo de las temporalidades, etc. O sea, las escuelas y también los sistemas educativos producen mediante el forzamiento su reproducción y revitalizan así la continuidad.

Como sabemos, también lo nuevo no es absolutamente nuevo. En los procesos de cambio analizados encontramos “aires de familia”, antecedentes, sedimentaciones de propuestas pedagógicas de antaño. De modo que no resulta factible pensar en un antes y después antagónico y escindido. Las influencias y resabios escolanovistas, las vertientes del constructivismo, las ideas freireanas, los aportes más recientes de las corrientes cognitivas, entre otras pueden encontrarse en varias de las escenas y propuestas planteadas en las experiencias caracterizadas hasta aquí.

Sin embargo, si bien podemos identificar propuestas pedagógicas con influencias previas, es factible suponer que estemos ante el mismo fenómeno, porque justamente la disposición de nuevos recursos tecnológicos, las transformaciones culturales y subjetivas de los sujetos son otras y, por ende, la producción que se genera en el encuentro pedagógico diverge. En efecto, las prácticas escolares que se desarrollaban bajo los principios de las vertientes pedagógicas mencionadas no pueden considerarse homólogas o idénticas a las que se producen hoy en día, en tanto las posibilidades que presentan las nuevas tecnologías y los cambios en las disposiciones de los sujetos involucrados (por el cambio epocal y la incidencia de dichas tecnologías en los modos de entender y vivir este tiempo) configuran un escenario totalmente diferente y abren otras condiciones de posibilidad.

Para ilustrar la idea anterior y volviendo al ejemplo del proyecto sobre ¿cómo detectar mentiras?, la pregunta cobra sentido en el contexto de sobreinformación en donde se combinan datos verídicos y falsos, y es relevante en un momento en donde está en discusión la posverdad. Asimismo, no es lo mismo que los estudiantes exploren la detección de datos erróneos mediante la graficación utilizando los saberes estadísticos a secas o que entiendan esos saberes observando e hipotetizando cómo inciden las variables que intervienen en un fenómeno a través de una simulación digitalizada. En todos los casos hay conocimientos en juego (por ejemplo el saber estadístico) pero no es idéntica la prolongación del universo de lo cognoscible con o sin la utilización de esas nuevas tecnologías. De modo que nos estamos refiriendo a un uso de la tecnología que no resulta

instrumental (Rexach, 2017), sino que expande las posibilidades del conocimiento tanto en su aprehensión como en su producción.

¿Por qué mirar estas transformaciones? ¿Cuál es su potencia?

Creemos que revisar las transformaciones en marcha abre la oportunidad de potenciar las conquistas de la escuela moderna y también de saldar sus promesas inacabadas.

Entre sus conquistas, la escuela moderna demostró su eficacia para vehicular la escolarización de masas y formar a la ciudadanía para el funcionamiento de las sociedades democráticas. Como se sabe, los sistemas educativos modernos permitieron forjar la idea de lo público, lo común, la convivencia con los otros, la reciprocidad, el saberse parte de un colectivo. Para muchos el proyecto escolar posibilitó la emancipación de la vida doméstica y la apertura a otros mundos físicos y de conocimiento. Estas posibilidades planteadas por el dispositivo escolar refuerzan la convicción de que, aunque tengamos la disponibilidad tecnológica para enseñar sin escuelas, estas siguen siendo al menos hasta el momento el mejor ámbito para la indagación y conquista de los saberes y lenguajes disponibles, así como el espacio para amalgamar la sociedad.

Entre las promesas aún inacabadas de la escuela moderna, encontramos los límites en el logro del ideal pansófico de Comenio de que habríamos de “enseñar todo a todos”. Sabemos de las restricciones, desigualdades intrínsecas y producidas por la propia escuela y los sistemas educativos. Y justamente sobre ellas pueden actuar las propuestas escolares aquí analizadas, que tienen la potencialidad de acercar otros lenguajes, codificaciones del saber y experiencias, que conectan de un modo más cabal con las vidas de los niños y jóvenes, y sus modos de estar hoy en un mundo mediado por nuevas tecnologías (con sus espacialidades, lenguajes y velocidades).

Sabemos que la escuela como institución moderna codificó un saber que resulta excluyente para todo aquel que proviene de un entorno que dista de las formas de vivir y pensar el mundo tal como la escuela propone. Precisamente ese cifrado escolar es el que habilita a algunos y excluye a otros de tener más elementos para comprender y transformar el mundo en que nos toca vivir. Si bien no conocemos cómo será el futuro y sospechamos que los conocimientos que tenemos a la mano son inacabados e insuficientes para afrontar un futuro incierto, estar desprovistos de estas herramientas básicas que la escuela puede brindar a las nuevas generaciones hace aún más infructuoso el desafío que tenemos por delante.

En síntesis, nos interesa comprender y abonar a estas transformaciones que están recorriendo las aulas y los sistemas educativos, precisamente porque los ideales de la escuela moderna están aún pendientes. Además, ante un contexto de salto tecnológico de una magnitud que no podemos anticipar, es menester crear en el terreno escolar alternativas pedagógicas que formulen cómo acoplar los desarrollos tecnológicos en una escuela que abone a que el ideal pansófico (de enseñar todo a todos) sea posible.

En definitiva, nos interesa preguntarnos por el futuro de la escuela porque este no resulta predeterminado y podemos proyectarlo y trabajar en él. Las promesas de la escuela de la modernidad satisfechas y, sobre todo, las aún incumplidas hacen que merezca la pena formular alternativas para la escolarización. Si no asumimos ese riesgo, ahí estará listo el mercado y los gigantes de la tecnología ofreciendo opciones de reemplazo para la escuela.

## Bibliografía

- Ball, S. J., y Bowe, R. (1992) "Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: An overview of the issues", *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), pp. 97-115.
- Cristian Cox (2020) ¿Cómo será mañana? *Desafíos para los sistemas educativos en una América Latina post-pandemia*, min. 17:14. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=RZFEtoN9ycU> (último acceso 17 de junio de 2020).
- Cuban, L. (1993) *How teacherstaught. Constancy and change in American classrooms 1880- 1990*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Durkheim, E. (2003) *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2015) *Leadership from the middle: a system strategy*. Canadian Education Association: Education Canada.
- Harris, A. y Chrispeels, J. H. (eds.) (2008) *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Hopkins, D. (1995) "Towards effective school improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001) "The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age", *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 459-475.
- Murillo, F. J. (2005) *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2008) "Mejora y eficacia en los centros educativos", en Villa, A. (coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 241-257.
- New Pedagogies for Deep Learning (2017) *Authentic Problem Solving with Robots*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AiT0OWq98Qo> (último acceso 23 de julio de 2020).
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Rexach, V. (2017) "(re) Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales", en Montes, N. (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: OEI, Eudeba.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993) "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy", *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 37-58.
- Rivas, A. y Sánchez, B. (2020) "Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum", *Compare. A journal of comparative an international education*, abril 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2020.1756745?scroll=top&needAccess=true> (último acceso 17 de junio de 2020).
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011) "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", *Educação & Sociedade*, 32(116), pp. 857-875.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (eds.) (2017) *Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de la escuelas secundarias: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones UNICEF Argentina.
- Tobeña, V. (2020) "#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela", *Revista Tendencias Pedagógicas*, vol. 35. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003> (último acceso 17 de junio de 2020).
- Tyack, D. y Cuban, L. (1994) *Tinkering towards utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 71-88.
- Ziegler, S. (2016) *El orden de los factores (escolares) altera el producto: elementos confluyentes en el aprendizaje según los estudiantes en la Nueva Escuela Intermedia (NEI) y la 'escuela corriente'*. Fundación Jesuitas Educación-FLACSO Argentina: Informe final de evaluación de impacto de la NEI.

## Notas

- 1 Escuelas de Reingreso (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Centros de Escolarización Secundaria Para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), Provincia de Buenos Aires; Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación laboral para Jóvenes (PIT 14-17), Córdoba.
- 2 Escuelas PROA (Córdoba), Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), PLANEA Nueva Escuela para Adolescentes (UNICEF Argentina y Ministerio de Educación de Tucumán).
- 3 Algunos de ellos son las *Studio Schools* (UK), *Innova Schools* (Perú), Escuela Hebrea Maguen David (México), *High Tech High* (USA), entre muchos otros.
- 4 Cabe señalar que iniciativas de cuño semejante se encuentran también extendidas en la Red Escuela Nova 21 que constituye un movimiento de cambio en instituciones de diferentes niveles educativos tanto públicas como privadas en Barcelona avalada por la UNESCO y variadas entidades políticas, universitarias y de la sociedad civil catalana <https://www.escolanova21.cat/castellano/>  
El detalle del proyecto Horizonte 2020 Fundación Jesuitas Educación puede consultarse en <https://h2020.fje.edu/es/>
- 5 Para un análisis reciente acerca de control mediante el currículum y los sistemas de rendición de cuentas políticas en América Latina puede revisarse Rivas y Sánchez (2020).
- 6 Para más detalle sobre el proyecto PLANEA-UNICEF Argentina y Ministerio de Educación de Tucumán ver: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>
- 7 El proyecto se encuentra disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/7741/file>  
Otros proyectos del mismo tenor pueden revisarse en [https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea?fbclid=IwAR2NEbBTIOyy\\_vu1iBL6rHytONyRdiimkABfm3vC-EQLvwn\\_Pu-4e0mT83s](https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea?fbclid=IwAR2NEbBTIOyy_vu1iBL6rHytONyRdiimkABfm3vC-EQLvwn_Pu-4e0mT83s)
- 8 La ya mencionada Red de Escuelas en Barcelona, el Proyecto PLANEA (Tucumán), la Red Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo, entre otras.



Sandra Ziegler es Investigadora principal, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, FLACSO, sede Argentina; Profesora Asociada de Problemática Educativa y Didáctica General, Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: [sziegler@flacso.org.ar](mailto:sziegler@flacso.org.ar)

# La educación superior en la transición a la sociedad digital

## Entrevista a Celso Garrido Noguera\*

GUILLERMINA TIRAMONTI\*\*

FLACSO Argentina

GT: Bueno, Celso, primero te voy a pedir que te presentes vos, diciendo cuál es tu posición ahora.

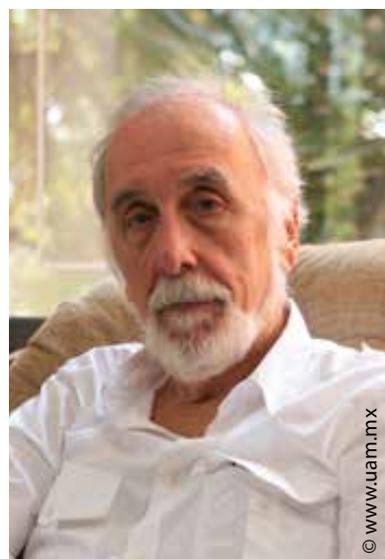
Soy profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, que es una universidad pública de la Ciudad de México. Soy economista de formación y trabajo varios temas, pero en principio hace años me ocupé principalmente de los temas de empresas, finanzas, innovación, básicamente, desde la perspectiva de desarrollo económico-social. En los últimos años, he evolucionado hacia los temas de la educación superior y ahora estoy muy metido en ver el impacto de las transformaciones que se generan con la sociedad digital en general. Lo estoy asumiendo como un cambio de época y una gran revolución que está conmocionando la sociedad en general y estoy interesado en ver cómo esto impacta al campo de la educación superior

Sobre esto publicamos recientemente el libro del que soy el coordinador, titulado *Las universidades y la transición hacia la sociedad digital en América Latina y El Caribe. Reflexiones y propuestas estratégicas*<sup>1</sup>, el cual incluye un artículo mío con reflexiones sobre el tema.

En otro campo de interés, desde el 2011 promoví junto con otros colegas una red internacional de universidades sobre temas de vinculación universidad-empresa. Está la liga al portal de la Red para quien se interese en conocerla<sup>2</sup>.

Y, en relación a una de tus preguntas, es una temática con la cual he estado trabajando de una manera evolutiva, en el sentido de que empecé con la conocida metáfora de la triple hélice y demás y hemos estado marchando hacia una visión mucho más social y articulada con una visión de desarrollo, no proempresarial, sino de desarrollo, y ahora muy preocupados e interesados por la interacción con el Horizonte 2030, digamos, cómo las universidades pueden ser actores de promoción del Horizonte 2030 en lo que tiene que ver con la vinculación con sectores productivos; ampliamos el enfoque de empresa a actores productivos en general, cooperativas, otro tipo de agentes económicos.

## Entrevista



59

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Cita recomendada: Garrido Noguera, C.(2020) "La educación superior en la transición a la sociedad digital" [entrevista realizada por Guillermina Tiramonti], en *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 59 a 70.

*GT: Bueno, justamente, una de las preguntas que yo había preparado tiene que ver con eso, con la relación de empresa y universidad. Bueno, vos sabés que acá en la Argentina hay una cierta fobia en el campo del conocimiento, en el campo de las universidades, respecto de las empresas, como que queremos hacer un capitalismo sin empresas. Me parece interesante, y cuando se han intentado, porque no digo que no se haya intentado y se siga intentando una articulación virtuosa entre empresa, Estado y universidad, el tema es que no han conseguido articular las lógicas que son propias de estos tres actores. Entonces, a mí me gustaría que habláramos un poquito o hablaras vos un poquito de esto, de cómo hacer una relación virtuosa entre estos tres actores y por qué hasta ahora, por lo menos en el caso argentino, no funciona.*

Bueno, sí, es un tema complejo. En principio, déjame decirte que tienen que ver las dificultades, como todo el mundo señala, con el diálogo entre actores con intereses y objetivos distintos. Entonces, yo he estado pensando mucho en este tema en el sentido de abordarlo desde una perspectiva de ecosistemas sociales; el desafío social es más bien el logro de una combinación virtuosa dentro de las limitaciones que tiene el hecho de que la relación capital-trabajo es una relación de lucha, de conflicto, de enfrentamiento y demás, con lo cual no tiene solución más allá de los horizontes más conocidos socio-democráticos de alguna forma de articulación de negociación. Dentro de la visión de la cuestión más general, yo he estado trabajando el problema de la perspectiva del conocimiento, del papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad. En un trabajo que hice para la CRES 2018 que tuvo lugar en Córdoba, hice un análisis de ciencia y tecnología en América Latina anotando reflexiones sobre este tema, justamente, de cómo particularmente en América Latina hay una tensión extraordinaria entre el contexto del atraso, de la desigualdad social y demás, el hecho de que las universidades y los científicos, las universidades en general somos los principales productores de conocimiento de la región, en un contexto donde el capitalismo fracasa, opera a contrapelo de las expectativas mágicas que debería haber generado en un círculo virtuoso de empleos, crecimiento, etcétera. Bueno, ahí yo abogaba que debería articularse alguna forma de diálogo regional entre actores para encontrar una ecuación razonablemente progresiva dentro del contexto de las condiciones.

Mi propuesta en ese trabajo era que había que hacer alguna forma de lo que en planeación estratégica se llama “diálogo de actores”, es decir, promover una articulación de diálogo social entre actores, en donde las universidades tenemos un liderazgo.

El trabajo se denomina “Dinamizar la cooperación entre los actores del ecosistema regional de Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe” y fue publicado por UDUAL, Cuaderno de Universidades 5, y se puede descargar en esta página: <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2018/06/RE5.pdf>

Ahora con la crisis del coronavirus, el conocimiento y las universidades se han posicionado como factores sociales extraordinariamente importantes. En relación a lo que está pasando con la educación, con la salud, con muchos campos, las universidades han sido de los pocos actores que han tenido la capacidad de tener una respuesta global, a nivel mundial, solidaria, de cooperación, generando redes mundiales de investigadores para encontrar soluciones.

Volviendo al tema de la relación de las universidades con las empresas, te comento que proponer este tema en América Latina fue pro-

*Mi propuesta en ese trabajo era que había que hacer alguna forma de lo que en planeación estratégica se llama “diálogo de actores”, es decir, promover una articulación de diálogo social entre actores, en donde las universidades tenemos un liderazgo.*

blemático, porque en general los académicos de la región tenemos una visión cultural de rechazo al capital, a la ganancia y demás, lo cual es muy razonable y muy compartible, yo también tengo una profunda simpatía por esa visión.

Por eso interesarse en entender esa relación significa enfrentar cuestionamiento de muchos colegas. Déjame decirte que a pesar de que me he pasado una buena cantidad de tiempo haciendo investigaciones que demuestran cómo el capitalismo no funciona adecuadamente en América Latina, y en particular en México, evidenciando qué problemas tiene, como me intereso por los empresarios, termino siendo etiquetado como un neoliberal, etcétera, porque por el simple hecho de hablar de empresarios, terminas siendo un agente del capital, un agente del imperialismo, etcétera. Claro que son los costos que se pagan por tener pretensiones de pensar de manera independiente.

*GT: Efectivamente, por pensar fuera de lo establecido como correcto.*

Esto es parte de la historia de la red que organizamos; se llama Red Universidad Empresa ALCUE, ALCUE quiere decir América Latina, el Caribe y Unión Europea. Es una red que se formó a partir de un proyecto de la Unión Europea que eran las épocas maravillosas en que había cuatro millones de euros para que nos juntáramos, viajáramos, hiciéramos cosas fantásticas. Debido a esa experiencia me di cuenta de que había un tema que me parecía importante en América Latina, el de la innovación, para contender con el atraso, y que una de las cosas que se señalaban era la falta de conexión entre la ciencia, el conocimiento, y el mundo productivo y los gobiernos.

Entonces, se me ocurrió esta idea de impulsar la creación de una red sobre el tema que ya tiene más de siete años de operación exitosa. La hipótesis que se manejaba en esos años era la de que en América Latina no pasaba nada al respecto. La vinculación universidad y empresa era una cosa que se veía desde Stanford, digamos, o de Silicon Valley, entonces, la receta estándar era hacer lo que hacen en Silicon Valley. Yo partí de la intuición de que en realidad no era así, porque además, como conozco la región, sabía que no era cierto, que hay una larga historia de la presencia de las universidades en la sociedad, que las universidades latinoamericanas son fuertemente sociales desde siempre, es una parte del mundo donde los rectores salen a la calle al frente de las movilizaciones, cosas que en Europa ni se les puede ocurrir porque no tienen por qué ocuparse de la sociedad. Y con el tiempo, con el paso de los años, publicamos en la Red un par de libros sobre esto producidos con base en un *call for papers* para saber qué pasaba con la relación de las universidades con los sectores productivos en América Latina y confirmamos que es un mundo sorprendentemente rico, lleno de historias. Yo te cuento: en ese caso, recibimos propuestas de ochenta universidades que querían contar qué es lo que hacían. Los libros pueden descargarse en esta liga: <http://redue-alcue.org/website/publicaciones.php>

Entonces dije: "Ah, bueno, entonces, quiere decir que no es cierto que no exista la vinculación de las universidades con las empresas", sí existe y no está visibilizada.

Por eso uno de los trabajos que hemos hecho en esa red es visibilizar esa experiencia que es de una riqueza y una complejidad interesantísima. Como parte de esto, todos los años, hacemos un congreso anual donde nos llegan ahí más de cien investigadores

*... hay una larga historia de la presencia de las universidades en la sociedad, que las universidades latinoamericanas son fuertemente sociales desde siempre, es una parte del mundo donde los rectores salen a la calle al frente de las movilizaciones, cosas que en Europa ni se les puede ocurrir porque no tienen por qué ocuparse de la sociedad.*

que se interesan por estas cosas, gente magnífica que hace cosas muy interesantes, generosas; en general, por supuesto, lejos del objetivo procapitalista de la ganancia, todos cargados hacia un enfoque social. Y en el caso de Argentina, además, para disentir sobre la visión de que la Argentina es poco importante, nuestra Red ha confirmado que existen muchos exitosos. Por ejemplo hay uno que es la Universidad del Litoral, que es un caso fantástico de articulación positiva entre la vocación social del papel de la universidad, del conocimiento, y la interacción con el mundo productivo en general y también con las empresas, pero no solo, sino con el mundo productivo en general. Hicimos allí el congreso de nuestra Red entonces, ahí me vine a enterar de que la Universidad del Litoral era la hija directa de la reforma del 18, que yo no sabía, surgió de alguna manera directamente y tiene una impronta social pero increíble.

Respecto al debate sobre el tema yo he argumentado que la triple hélice es la visión dominante al respecto, que es una narrativa pensada desde el punto de vista de la hegemonía del capital sobre el conocimiento, ese es mi argumento. Y yo creo frente a eso que el problema es que las universidades no han construido su propia narrativa de esta relación, que es una relación legítima, es decir, las universidades estamos en la vida social e interactuamos con el mundo social, tenemos compromisos, posibilidades y desafíos, pero no hemos hecho lo que sí hizo el mundo de Etzkowitz y de la gente de la triple hélice de hacer una narrativa desde la visión empresarial que hace que finalmente el conocimiento quede atrapado bajo la lógica del capital y de la ganancia, lo cual a mí me parece que es discutible. Entonces, yo por eso pienso que la visión de ecosistema del conocimiento permite comprender que en el mismo hay una elaboración de discursos contrapuestos en donde los que estamos atrasados somos los universitarios, en América Latina en particular, donde nos hemos quedado atrapados un poco en esta lógica dual donde estamos pero no queremos estar. Y a mí lo que me parece motivante es que hay universidades en la región que sí hicieron la cuadratura del círculo y lograron dar una presencia social progresiva de la universidad en relación con el mundo productivo, incluyendo el mundo empresarial, pero no solo ni principalmente. Esto sin una vocación *for profit* de esta articulación y sin haber tomado el discurso de Stanford de que las universidades tienen que hacer esto para ganar plata, porque patentan sus invenciones y sacan

ganancias con las regalías, lo que por otra parte no se comprueba en ningún lado; ni en Estados Unidos ni en ninguna parte. En general las universidades no se hacen ricas gracias a las patentes, solamente Stanford y MIT y dos o tres, pero los que patentan terminan pagando más caro la administración de las patentes.

*GT: La patente además sirve para la evaluación de la institución, más que para obtener ganancias.*

Sí, para la evaluación, para la imagen pública, para que se sientan que son útiles. Cuando no necesitamos eso para demostrar que somos útiles, por el contrario, yo creo que somos extremadamente útiles en muchas cosas, y al contrario, pagamos el precio de tratar de sumarnos a un carro que no nos agrega gran cosa y que más bien nos empequeñece, pero ese es mi punto de vista.

*GT: Para orientar la charla hacia la relación de la universidad con esta nueva configuración digital del mundo, me parece muy interesante que me hables de tu enfoque de esta temática desde la perspectiva del cono-*

*...la visión de ecosistema del conocimiento permite comprender que en el mismo hay una elaboración de discursos contrapuestos en donde los que estamos atrasados somos los universitarios, en América Latina en particular, donde nos hemos quedado atrapados un poco en esta lógica dual donde estamos pero no queremos estar.*

*cimiento. Porque en general el enfoque está dado desde los instrumentos, desde los propios medios tecnológicos, y el conocimiento aparece intocado. Como si nada hubiera pasado en ese campo. Hay quienes creen que el mundo digital se limita a la tecnología.*

Efectivamente, comparto con vos que lo que domina la visión del problema digital es la tecnología, lo cual a mí me parece que es una visión equivocada. Este es un fenómeno fundamentalmente social donde lo tecnológico está, obviamente, siendo un factor determinante, pero para mi interés lo fundamental es la enorme transformación social que está generando, es decir, para decirlo de manera breve, la más impactante imagen que yo tengo del mundo digital, sobre todo en la producción, es que se está configurando una sociedad ciberfísica, en donde existimos al mismo tiempo en términos digitales y en la interacción personal. La pandemia actual nos ha hecho evidente esto, una parte de miles de millones de personas descubrimos Zoom y estamos interactuando por vía digital sin vernos ni tocarnos. Esto me parece el extremo de esta externalización tecnológica de la vida social. Entonces, estamos en una transformación histórica inédita. Cuando vos pensás que setecientos millones de personas pueden estar conectadas interactuando sin conocerse, genera un fenómeno que nunca ha pasado, es decir, una novedad total. La sociedad marcha a una transformación donde se ha producido una especie de ecuación compleja entre su existencia física y su existencia digital que adquiere entidad como un hecho real, y esto lo llevo yo al terreno del conocimiento.

Con esta preocupación, en el año 2018 me empecé a meter en el tema de la transformación digital, de las universidades, impulsando en México que las universidades se hicieran cargo de que estaba habiendo un gigantesco cambio histórico que afectaba la vida del conjunto de las instituciones de educación superior. La muestra más obvia de esto era la educación a distancia, pero viendo lo que pasaba a nivel mundial entendí que había muchos otros temas y me encontré con experiencias muy interesantes. Por ejemplo lo que compartimos sobre Educause, y lo de *learning analytics*.

GT: *Sí, sí, claro.*

Entonces, te empezás a encontrar con un mundo de una potencia fantástica; mientras que en muchos casos te encontrás en las universidades con que el tema se ve de manera limitada, como si esto significara comprar computadoras, conectarse a internet y dar cursos de educación a distancia. Entonces, con un grupo nos propusimos hacer consciencia en las universidades de que esto es más complicado. En esa exploración me vine a encontrar con la inteligencia artificial y cuando llegué a este tema el cortocircuito se me convirtió ya en una llamarada, digamos, porque de golpe me di cuenta de que con esto, por primera vez en la historia de la humanidad, hay una producción de conocimiento distinto al conocimiento humano, derivado del conocimiento humano, con las limitaciones que todo el mundo sabe que tiene la inteligencia artificial (que tampoco es magia), pero que empieza a convertirse en una cohabitación entre dos formas de conocimientos, según entiendo. A lo mejor estoy equivocado pero creo que

*...lo que domina la visión del problema digital es la tecnología, lo cual a mí me parece que es una visión equivocada. Este es un fenómeno fundamentalmente social donde lo tecnológico está, obviamente, siendo un factor determinante, pero para mi interés lo fundamental es la enorme transformación social que está generando, es decir, para decirlo de manera breve, la más impactante imagen que yo tengo del mundo digital, sobre todo en la producción, es que se está configurando una sociedad ciberfísica, en donde existimos al mismo tiempo en términos digitales y en la interacción personal.*

*Esto es parte de otra de las grandes transformaciones históricas que uno esperaría ver para una sociedad mejor, donde con base en los grandes cambios producidos por la revolución digital, podríamos estar llegando al mundo en el que se podría acabar con el trabajo como obligación, ya llegamos ahí, la verdad es que ya estamos ahí. Todavía no hemos avanzado en eso simplemente porque es una transformación de tal magnitud que es muy difícil lograr que se pueda dejar de tener la necesidad de trabajar para vivir.*

este es un proceso de externalización del conocimiento de los seres humanos. Y, entonces, esto crea un desafío esencial, porque estamos hablando de un cambio para la especie. De pronto nos encontramos con que todo lo que genera el conocimiento humano, pensar, la capacidad de imaginar y prever el futuro, ahora debe interactuar con otros modos de conocimiento generado con la inteligencia artificial. Parece una historia de ciencia ficción de Philip Dick y muchos otros, hay enorme literatura sobre esta historia de las máquinas y demás. Esto es un enorme cambio para la especie humana y no se ve que nadie le dé mucha importancia, sin embargo, está pasando. Una muestra negativa de lo que significan estos cambios son las *fake news* y todo el poder extraordinario que están acumulando entre cuatro o cinco que pueden manejar el conocimiento social a través de algoritmos que se procesan en Google y demás, con los cuales uno cree que entiende lo que entiende porque Google te dice que eso es lo que hay que entender. Con estos cambios hay un desafío de desarrollo de la vida social de una gran complejidad, que requiere gobernanza de una forma de producción del conocimiento social y de la gestión del conocimiento social que se está configurando en una fuerza fuera de los controles de la comunidad.

Esto es parte de otra de las grandes transformaciones históricas que uno esperaría ver para una sociedad mejor, donde con base en los grandes cambios producidos por la revolución digital, podríamos estar llegando al mundo en el que se podría acabar con el trabajo como obligación, ya llegamos ahí, la verdad es que ya estamos ahí. Todavía no hemos avanzado en eso simplemente porque es una transformación de tal magnitud que es muy difícil lograr que se pueda dejar de tener la necesidad de trabajar para vivir. Eso es lo fantástico de la sociedad moderna, que tenemos capacidades tecnológicas para que todos los seres humanos no tuvieran necesidad de trabajar; sencillamente no hace falta, está demostrado, además lo dicen los propios capitalistas. Esto se da junto con lo que mencionamos antes, respecto a que la especie humana ha logrado una producción de conocimiento como gran atributo humano, de tal alcance que podemos convertirlo en un activo social con el cual todos los seres humanos puedan desarrollarse en todas sus posibilidades. Ello siempre y cuando los podamos controlar, porque lo hemos convertido en una fuerza externalizada a la vida social que ahora se convierte en una posible amenaza –como el capital se convirtió en contra del trabajo–, ya que el conocimiento está en manos de Google o de cuatro o cinco empresas más .Y, por lo tanto, te pueden hacer creer cualquier cosa porque ellos pueden manejar los algoritmos para que vos sepas lo que ellos quieran que sepas.

Eso es parte de nuestra realidad. Estamos en un mundo donde todo lo que hacemos está mediado por la digitalización, lo que pone nuestros saberes y conocimientos en un proceso que puede reprocesarse vía algoritmos informáticos, con lo cual se revierte en búsquedas de estos sistemas para establecer relación contigo por la vía digital. Es en relación a estas reflexiones por donde va mi interés en el tema del conocimiento y que es en esencia lo que traté yo de transmitir en el trabajo que publiqué en el libro que editamos en UDUAL.

En este trabajo destaco que la sociedad digital marca un cambio radical en una compleja y larga evolución del proceso del conocimiento humano, que es tema de la sociología del conocimiento, y que con ello estamos entrando en un mundo que todavía está en construcción, respecto al cual hay que decidir cómo vamos a hacerlo. Y lo más sorprendente es que no es un tema prioritario para las universidades a pesar de que el conocimiento es la materia prima de nuestro trabajo.

El punto que me parece de mayor importancia, más allá de los aspectos tecnológicos que te comenté antes en general, es el que se explora en la literatura de Habermas y otros; se refiere a cómo se relaciona, en el trabajo universitario, el cambio del conocimiento que, generado con la inteligencia artificial respecto a la transformación contemporánea del conocimiento, que se operativiza. En relación a esto último me preocupa lo que hacemos en la actividad de formación en las universidades, donde lo que parece importar es que demos títulos, mientras la gran matriz de la producción de conocimientos sobre la relación con la naturaleza, con los otros seres humanos y la fantástica fuerza que tiene el conocimiento humano, se va convirtiendo en una cosa que es para gente muy sofisticada o muy complicada. Algo que se aleja tanto de la vida social que, si uno mira la vida de la gente real, encontraría que visto en esta dimensión, el conocimiento parece ser algo ajeno, no práctico.

Entonces, ¿cómo puede ser que cada vez se haga más externo todo esto que es la esencia de la vida humana? Con esto yo percibo que se estaría alimentando una grave distancia entre el campo del conocimiento y la acción social cotidiana. Esto remite al desafío que representa para las universidades el reconocer la necesidad de impulsar el empoderamiento del conocimiento social como uno de los grandes temas en la agenda de la progresividad social. Yo creo que este sería uno de los grandes temas, cómo hacemos para que los miles de millones logren empoderarse y se conviertan en usuarios, en desarrolladores del conocimiento.

En este sentido la actual crisis provocada con la pandemia a mí me parece extremadamente interesante por las evidencias sobre el alcance que tiene en nuestros países la brecha digital. Con la crisis se puso sobre la mesa los efectos de brecha en las potencialidades que tiene la digitalización para el desarrollo del conocimiento. En mi caso, por ejemplo, mis alumnos, muchos de ellos no pueden tomar sus clases porque, primero, no tienen computadora, porque donde viven no hay buena conexión a internet, y así siguiendo. Entonces, cuando saltás a la realidad tan compleja y tan intensa es que uno piensa sobre los avances digitales (“Bueno, está ahí, sería una posibilidad fantástica”), la misma posibilidad que se hace evidente con las actuales revoluciones tecnológicas, por lo cual parece inevitable concluir que ya no tendría que haber gente que pase hambre porque ya hay todas las condiciones para que no haya hambrientos, y que no hay ninguna razón para que alguien no acceda al conocimiento. Habría posibilidad de que todo el mundo viva bien, que tenga comida, que disfrute la vida, que el mundo fuera lo que podría ser si las cosas se acomodaran, unas cositas allí menores como el capitalismo y cosas por el estilo. Entonces, lo mismo pasa con este tema

*¿cómo puede ser que cada vez se haga más externo todo esto que es la esencia de la vida humana? Con esto yo percibo que se estaría alimentando una grave distancia entre el campo del conocimiento y la acción social cotidiana. Esto remite al desafío que representa para las universidades el reconocer la necesidad de impulsar el empoderamiento del conocimiento social como uno de los grandes temas en la agenda de la progresividad social. Yo creo que este sería uno de los grandes temas, cómo hacemos para que los miles de millones logren empoderarse y se conviertan en usuarios, en desarrolladores del conocimiento.*

del conocimiento. Por ahí va más o menos la reflexión, no sé si te la hago muy complicada o muy retorcida.

*GT: No, para nada. Además, compartimos totalmente esta idea de que la cosa es muy compleja y que, a mi criterio, hay como un sentido, una idea de que lo digital es un saber y un conocimiento que, como bien decís vos, se nos ha escapado de las manos. Y pareciera que aquellas instituciones, las universidades, que hasta ahora han ocupado un lugar tan central en el tema del conocimiento, las universidades y los sistemas educativos en general son —no sé si compartís esto— los que más dificultad tienen para dialogar con esta nueva realidad, es decir, nos dejan al resto de la sociedad como huérfanas en la posibilidad de construir una lectura y proponer alguna regulación sobre ese mundo digital que se presenta como dado; está ahí y uno lo único que puede hacer es ver cómo interactúa, pero nada más.*

Exactamente así lo decís bien, como una cosa externa que uno encuentra como dada y con la cual lo único que uno puede adoptar es una condición instrumental, una relación instrumental. Para complementar un poco esta idea, hay una que a mí me parece siempre fascinante de cómo es el proceso de relación que uno va teniendo con el mundo digital, porque uno entra al mundo digital por una cadena de procesos que uno no sabe que están pasando, pero a través de esto llega finalmente a una relación entre entrada y salida. Entonces, la relación con el mundo digital uno la vive como si fuera una cosa plana y, en realidad, tiene por detrás un complejísimo encadenamiento de fenómenos que hacen que finalmente entre “una cosa y salga la otra” y uno se relaciona con esa cosa que es el conocimiento digitalizado. Pero, en realidad, esto es resultado de una estructura extremadamente compleja y fuertemente social al mismo tiempo, eso es lo que no se percibe cuando domina la visión de la máquina cuando detrás están personas las personas y todo lo que eso implica.

*GT: Bueno, hay un texto de Baricco que se llama The Game, antes había escrito académicos, sino que escribió un libro que se llama The Game. Baricco, el novelista, escribió otro titulado Los bárbaros que tenía que ver con la mutación cultural. Los bárbaros eran los jóvenes, los jóvenes que ya estaban imbuidos en la cultura digital y que él veía cómo iban destruyendo la cultura ilustrada. Y ahora escribe este que se llama The Game, un poco para reivindicarse de su posición anterior y dice: “No son los bárbaros que nos invaden, sino que estamos en el mundo digital, estamos en otro mundo”.*

Qué interesante, mirá vos. Mandame la ficha después.

*GT: Sí, te mando. Entonces, tiene una posición muy optimista respecto de las nuevas tecnologías, pero tiene una posición que me parece interesante que dice: “La idea es que hay una revolución tecnológica y, en realidad, primero hubo una revolución en las cabezas que hizo que el cambio tecnológico tuviera esta orientación. Y esta revolución se hizo a partir de gente que decidió cambiar situaciones concretas a través de la construcción de determinados instrumentos que son los instrumentos tecnológicos, no a partir de una revolución como las del siglo XX, sino cambiando los instrumentos”. Entonces, a mí me pareció muy interesante esto, pero a la vez, cuando ves —como bien señalaste vos— cómo esto es recepcionado básicamente por las instituciones del conoci-*

*... es que no estamos ante un problema tecnológicos, sino un cambio profundo social sobre el papel del conocimiento en la vida social. Dentro de esto se desarrollan instrumentos, siguiendo la misma lógica de Marx y demás, donde la tecnología opera como factor de cambio, generando hechos que encontraron un tejido social favorable, y eso adquirió un sentido revolucionario.*

miento, es *repcionado desde la idea de que hay una tecnología que te obliga a cambiar, no desde la idea de que hubo un cambio cultural que llevó esa tecnología; ahora estamos cambiando porque esos instrumentos nos hacen cambiar. Entonces, te voy a mandar el dato de The Game.*

Me da gusto porque sentía yo mientras te escuchaba que una manera que yo mismo podría argumentar sobre lo que traté de escribir en el trabajo que mencioné antes, porque básicamente lo que trato de plantear allí es que no estamos ante un problema tecnológicos, sino un cambio profundo social sobre el papel del conocimiento en la vida social. Dentro de esto se desarrollan instrumentos, siguiendo la misma lógica de Marx y demás, donde la tecnología opera como factor de cambio, generando hechos que encontraron un tejido social favorable, y eso adquirió un sentido revolucionario. Bill Gates y su cohe-  
ra y Steve Jobs y demás eran muchachos listos, que tenían una idea, que querían además hacerse ricos, y generaron una máquina que era, sin saberlo ellos, la que iba a generar el Facebook con el idiota este de Zuckerberg y demás, y se transformaron en revoluciones sociales fuera de toda proporción y de todo cálculo posible porque había un caldo social y, entonces, podía tener esa posibilidad. Entonces, me parece que esa perspectiva es la única que le da sentido a la discusión.

*GT: Sí. Los que estamos en el campo de la educación, del sistema educativo, digamos, de los niveles más bajos del sistema, nos cuesta mucho hacer entender a los docentes o a los profes que no se trata solo de tener una computadora, sino que se trata de que la computadora te permite otro acceso al conocimiento, pero vos tenés que tener una idea respecto de qué tipo de conocimiento y respecto de cuáles son las prácticas que te permiten hacer un uso inteligente de la computadora. Bueno, Celso, hay otro tema que yo quería preguntarte...*

Te comento brevemente una cosa que va en esta dirección. En realidad, este interés para mí surgió en el año 2003 cuando tuve oportunidad de ser parte de un equipo internacional, en un proyecto de la Unión Europea. Era básicamente un pequeño proyecto con seis universidades, para tratar de difundir la importancia del uso del internet para la educación superior. Estaba dirigido por un grupo de expertos europeos que eran fantásticos, generosos, donde el gran aprendizaje, fue este que vos acabas de decir: no se trata de comprar computadoras, se trata de que la computadora sea una herramienta al servicio de un proceso de desarrollo de conocimiento y demás, cosa que todavía cuesta trabajo hacer entender a muchos, donde fundamentalmente de lo que se trata es comprar la terminal, poner las computadoras, dar el curso de Moodle; y todo lo demás, lo importante realmente, que está detrás, se convierte en "Iguale, ya después hacemos un curso". Es mucho más que un curso, es una transformación de la lógica misma, de la dinámica del conocimiento y de dar cursos, porque no solamente es que podés acceder a más conocimiento, sino que es otro modo de conocer. La posibilidad que uno tiene hoy en día de conocer a partir del acceso casi ilimitado, con lo que permite el internet, es una novedad absoluta, es decir, nunca en la historia de la especie humana hubo esta posibilidad de que vos te sentás en la máquina y en un tiempo sorprendente podés estar informado, si tenés idea de lo que estás buscando y de qué querés hacer, del estado del conocimiento en una cantidad de cosas increíbles.

*GT: Justamente, vos estás señalando una cosa que da en el corazón de la concepción clásica del conocimiento, que es una concepción lineal. Cuando vos entrás a internet y empezás a investigar una cosa y esa te lleva a otra y a otra, comprendés la complejidad del conocien-*

to, la multicausalidad de cada uno de los fenómenos, y esto discute con la idea tradicional de que el conocimiento es lineal y hay una causa que produce un efecto. Y esto es lo más difícil, me parece, de transmitir, aunque nosotros lo podamos decir de una manera tan sencilla; aunque es algo que los adolescentes ya aprendieron, porque los adolescentes tienen una capacidad de captar esa complejidad.

Esa cosa del *multitask*, así que pueden estar con diez cosas a la vez y sacar alguna cosa fantástica. A mí me tienen maravillado, es fantástico.

*GT: Los adolescentes tienen una autonomía para buscar lo que quieren y demás, lo que pasa es que eso, esa capacidad, esa autonomía para buscar por internet también tiene un rasgo muy condicionado por el medio social y cultural.*

Es muy complicado, por decir lo menos, digamos.

*GT: Sí. Efectivamente. El último tema que yo te quería plantear es el tema de las universidades y su capacidad de incorporarse al mundo digital, de ser una institución que valide su legitimidad en un mundo digital, porque estamos en algunos casos discutiendo el hecho de que sean las universidades las instituciones que en la era digital sigan siendo los líderes en materia de producción del conocimiento y socialización de ese conocimiento.*

¡Uf! Bueno, a ver, primero, la exigencia más inmediata es validarse mediante el resultado del aprendizaje para la vida real. Las universidades son animales extremadamente conservadores, lo que implica que en una institución como la universidad cuando entra la mediación digital, se activan las relaciones de poder, las interacciones entre los participantes, los roles, etcétera, todo esto es lo que está en el trasfondo. El proyecto Educause que te mencioné al comienzo tiene una cantidad de trabajo interesante que yo he estado siguiendo un poco para aprender, porque son un gran centro de experiencias sobre el cambio de las universidades en la sociedad digital. Este es un

ángulo de la cuestión. Luego está el otro ángulo más complejo en los desafíos actuales para las universidades, que tiene que ver con la relación de las mismas con la sociedad. En particular lo que está ahora muy fuertemente desarrollándose es el cambio que generan estos medios digitales en el proceso de la generación, de circulación y de apropiación del conocimiento en la vida social desde diversas perspectivas sociales. Y acá vuelvo a mi idea de ecosistema, porque entonces hay una creciente pugna por apropiarse de las potencialidades de ese proceso desde el punto de vista de una lógica instrumental y de negocios. Particularmente, por el hecho de que en el desarrollo de la internet se presenta una modalidad que se está convirtiendo en predominante: la estructura de plataformas. Las plataformas son el gran espacio donde se procesan los otros instrumentos con los cuales se desarrollan las relaciones digitales, como Google o Apple son una plataforma, dentro de las cuales se van metiendo todas las *apps*, el mundo de las *apps*. Entonces, hay una tendencia que combina esto con la evolución que ha tenido la educación digital, la educación distribuida, digitalizada. Hay una corriente que está argumentando que, en realidad, si existe la posibilidad de conocimiento distribuido preelaborado a través de estructuras disponibles a las que vos podés acceder y aprender por tu cuenta por medio de plataformas, ¿para qué queremos las uni-

*Las plataformas son el gran espacio donde se procesan los otros instrumentos con los cuales se desarrollan las relaciones digitales, como Google o Apple son una plataforma, dentro de las cuales se van metiendo todas las apps, el mundo de las apps. Entonces, hay una tendencia que combina esto con la evolución que ha tenido la educación digital, la educación distribuida, digitalizada.*

versidades?, ¿por qué no hacemos una especie de gran plataforma como supermercado de conocimientos donde cada quien entra y compra lo que quiere y recibe su certificado y sos libre de hacerlas sin estar condicionado a las carreras ni a los títulos ni a toda esta cuestión? Entonces, esto es lo que se observa en la actualidad con la migración desde el mundo de la acreditación de estudios por grados y títulos, conocida, tradicional, hacia el mundo de la certificación. Ahora hay una creciente degradación del valor de los títulos, digamos, del “mi hijo es doctor”, o el licenciado, digamos, hacia un mundo donde, primero cuenta la capacidad certificada como un activo mucho más valioso para mucha gente, que tener un título: “-¿Usted qué título tiene? ¿Qué sabe hacer? -Sé hacer esto y estoy certificado por la Asociación Internacional XXX. -Muy bien, con esto, venga, se gana usted 5 millones de dólares por mes. -Y además soy licenciado en filosofía. -Bueno, muy bien, eso está bien, pero eso no tiene importancia”. Les pasa a mis alumnos: llegan a buscar trabajo cuando egresan y les dicen “-¿Usted qué sabe hacer? -Yo soy economista. -¿Aparte de eso sabe hacer algo?”, le dicen. Entonces, esta es una de las cosas que está en el fondo de los cambios actuales para las universidades con la sociedad digital y las transformaciones en el conocimiento. Hay una tensión que yo creo que es poco registrada por las universidades que pone en discusión la pertinencia misma de la institución, y hay actores que están promoviendo la posibilidad de que las universidades dejen de existir diciendo “¿Saben qué, maestros? Lo suyo se acabó. Yo lo hago mucho mejor, lo hago más barato, lo hago mucho más eficiente y le doy servicio a los que necesitan para que los que ustedes están educando sean útiles con los certificados que otorgo”; Caricaturizando podemos imaginar que se nos diga “A ver, ¿ustedes, universidades, qué están haciendo para ser útiles? ¡Ah, formando licenciados! Licenciado, ¿eso qué es? ¿A quién le importa? Pregúntenles a los empresarios, pregúntenles a los funcionarios de gobierno qué necesitan: un tipo que sepa hacer con competencias certificadas más que con un título universitario...”. Entonces, viene la cuestión de considerar de manera instrumental el conocimiento, que te mencioné antes. El tema de Habermas sobre cómo se instrumentaliza el conocimiento y se pierde la sustancia más compleja. Yo creo que esto no está siendo percibido por las universidades. Con esto hay una tensión al interior mismo de la lógica de la institución universitaria en interacción con los otros actores sociales (con los cuales necesariamente tiene relación desde siempre) que no está siendo captada. No digo que sea inmediato, no digo que sea una cosa que esté a la vuelta de la esquina, pero hay un fenómeno que está creciendo. Además de la competencia, porque ya vivimos en América Latina, muy claramente, en la privatización de la educación superior. Además de todo, donde la educación pública, que era el gran activo que habíamos logrado con las luchas sociales, donde educar al soberano y todas aquellas cosas de Sarmiento se había convertido en una realidad, el acceso irrestricto a la educación superior, el gran activo social de la educación como dinámica social y demás. Y, de golpe, ahora vos mirás el mapa de América Latina y, en realidad, la mayor parte de la educación superior está en manos de sectores privados, ahora es un *business for profit*, en general. Entonces, bueno, tenemos un conjunto de factores, de tensiones, que van llevando a una transformación del papel de la institución universitaria en la vida social y que no están siendo percibidos, uno de las cuales

*Entonces, esto es lo que se observa en la actualidad con la migración desde el mundo de la acreditación de estudios por grados y títulos, conocida, tradicional, hacia el mundo de la certificación. Ahora hay una creciente degradación del valor de los títulos, digamos, del “mi hijo es doctor”, o el licenciado*

son los fenómenos digitales, pero vista desde un contexto más holístico, no como un fenómeno aislado, sino como parte de una transformación sistémica.

*GT: No, no, me parece perfecto. Es justamente lo que te quería plantear, la aparición de este mercado que certifica determinadas habilidades o competencias y deja fuera o empieza a valorar poco las titulaciones o las certificaciones...*

Sí, sí, va perdiendo crecientemente... "Está muy bien, usted además es doctor, qué bueno, además de eso...".

*GT: Pero eso además está generando, a mí me parece, un cierto aislamiento, una cierta ruptura entre este mundo de las certificaciones y aquel mundo donde las titulaciones siguen valiendo, pero esas titulaciones cada vez más están valiendo en el campo de lo académico, pero no en el resto del mercado. Bueno, Celso, para mí, ya te he exprimido bastante. Te agradezco mucho. La revista es digital, así que cuando la entrevista esté colgada te aviso. Bueno, muchas gracias, Celso, un abrazo.*

## Notas

70

- <sup>1</sup> Garrido Noguera, C. (coord.) (2020) *Las universidades y la transición hacia la sociedad digital en América Latina y El Caribe. Reflexiones y propuestas estratégicas*, Cuaderno Universitario 9. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Disponible en: <https://www.udual.org/principal/cuadernos/#cuadernos> (último acceso 23 de julio de 2020).
- <sup>2</sup> <http://redue-alcue.org/>



\* Celso Garrido Noguera es Profesor distinguido en la Universidad Autónoma Metropolitana, México; Secretario de la Red Universidad-Empresa ALCUE (América Latina, el Caribe y Unión Europea). E-mail: [cgncgn@gmail.com](mailto:cgncgn@gmail.com)

\*\* Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: [tiramonti@flacso.org.ar](mailto:tiramonti@flacso.org.ar)

# De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar

*From High School to University. A Comparative Study  
of Three South American Educational Institutions about  
School Choice*

LUCILA M. T. DALLAGLIO\*

IICSAL – FLACSO – CONICET

MARIANA MATALUNA\*\*

IPE-UNESCO

## Resumen:

Este artículo indaga, mediante un abordaje comparativo, los motivos de elección educativa de estudiantes de nivel secundario y nivel superior en dos países de América Latina: Brasil y Argentina. Por un lado, se realizó un trabajo empírico con estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) y de la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo (Brasil). Por otro, se entrevistaron a estudiantes de la Universidad de San Andrés (Argentina). El abordaje metodológico es cualitativo y se han efectuado entrevistas en profundidad a 56 estudiantes entre 2012 y 2015. Los testimonios abordan la interfaz entre educación media y educación superior, trayendo la “voz” de los protagonistas en torno al sistema, la transición a la educación superior y las expectativas en cuanto a sus trayectorias sociales. Dado que este artículo se enmarca en dos investigaciones doctorales diferentes, su desafío es procurar un abordaje comparativo que permita iluminar las motivaciones de los estudiantes en la elección educativa en cada realidad local para conocer con mayor profundidad las diferencias y similitudes entre ambos países.

**Palabras clave:** Educación media – Educación superior – Argentina – Brasil – Elección educativa

## Abstract:

*The aim of the present article is to ask, through a comparative approach, how the university admission systems are set in two Latin-American countries: Brazil and Argentina. In the Argentinian case, an empirical research was carried out with students from the Colegio Nacional de Buenos Aires and from San Andrés University. In the Brazilian case, students from the Escola de Aplicação of the University of São Paulo were interviewed. The methodological approach is qualitative. Interviews with 56 students were carried between 2012 and 2015. The testimonies address different views of the interface between school education and higher education, bringing the “voice” of the protagonists around the school system, the transition to Higher education and expectations regarding their social trajectories. Given that this article is framed in two different doctoral investigations, its challenge is to seek a comparative approach that allows illuminating the motivations of students in the educational choice in each local reality to learn more about the differences and similarities between the two countries.*

**Keywords:** Higher education – Middle education – Argentina – Brazil – Educative choice

Recibido el 2 de marzo de 2020 | Aceptado el 28 de mayo de 2020

Cita recomendada: Dallaglio, L. M. T. y Mataluna, M. (2020) “De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar”, *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 71 a 85.

## Artículos

71

## Introducción

La educación atraviesa una etapa plena de reformas, signada por un contexto dominado por la internacionalización y la globalización. Estos procesos han impulsado la mirada comparativa pues, por un lado, la multiplicidad de cambios permite confrontar resultados y logros vecinos, y, por otro, la mayor capacidad de los sistemas de comunicación actuales acelera la posibilidad de comparación. Para que esta estrategia de análisis sea adecuada, Pedro Krotsch y Claudio Suasnábar (2002) destacan que, al momento de comparar, siempre se debe tener en cuenta el carácter teórico relacional, lo que implica reconocer que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas.

En este artículo analizamos comparativamente la elección escolar de estudiantes de nivel medio y de nivel superior, de Argentina y de Brasil, con el fin de comprender los motivos de su elección y las articulaciones entre educación media y educación superior. A pesar de que las instituciones difieren notablemente, en la “comparación” encontramos algunos rasgos comunes al enmarcar este estudio en el debate inclusión-exclusión.

Este trabajo se basa en dos investigaciones doctorales: una realizada en dos instituciones públicas de nivel medio –el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA)<sup>1</sup> dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina y la Escola de Aplicação (EA)<sup>2</sup> dependiente de la Universidad de São Paulo (USP), Brasil–, y la otra en una institución privada de educación superior, la Universidad de San Andrés (UdeSA)<sup>3</sup> del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Se seleccionaron dos escuelas secundarias universitarias, contemplando que son formatos escolares protegidos –en función de la autonomía universitaria–, en cierta medida, de las reformas educativas recientes, aunque permeables a las transformaciones sociales y económicas de la sociedad. En el caso de la universidad privada, luego de una investigación exploratoria, se eligió una organización educativa con una propuesta ligada a los *liberal art college* norteamericanos, con jornada extendida y una amplia oferta de actividades y que entre sus modalidades de ingreso directo considera el haber concluido con un buen desempeño académico la escolaridad media en una escuela universitaria dependiente de la UBA. La selección de los tres casos se fundamenta en que, analizadas las actuales matrículas, se observa una composición heterogénea en cuanto al origen social, a la procedencia y a la trayectoria educativa previa de los estudiantes, aunque en cada institución predomina un determinado grupo social. En rigor, instituciones como el CNBA, con estudiantes de orígenes sociales diferentes experimentan una socialización homogénea y controlada a lo largo de su trayectoria educativa (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2016). En el trabajo de Alicia Méndez (2013) se analiza el CNBA en tanto una institución educativa que constituye una excepción a la matriz igualitarista culturalmente imperante en la sociedad argentina. Por su parte, la EA utiliza el sorteo como mecanismo de ingreso conformando un alumnado de gran heterogeneidad.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el trabajo de campo en la EA y en el CNBA se inició en febrero de 2014 y se prolongó hasta diciembre de 2015, combinando un abordaje cuantitativo y cualitativo. Fueron aplicadas encuestas (167 en el CNBA y 109 en la EA) y entrevistas a estudiantes del primer y último año del nivel medio (35 en cada institución), con el propósito de explorar y examinar los motivos de la elección escolar y sus expectativas en relación con el nivel superior. En el caso de UdeSA, el trabajo de campo que aquí se presenta fue realizado a estudiantes de los primeros años durante el período

2012-2015. El abordaje de la investigación fue cualitativo y conjugó entrevistas en profundidad con observación participante. Las 22 (veintidós) entrevistas refieren a los motivos en torno a la elección universitaria: 14 mujeres –5 de primer año y 9 de segundo– y 8 varones –3 de primer año y 6 de segundo año–. De esta forma, se pretendió aportar a la discusión sobre cómo la formación en el nivel medio contribuye o no al acceso a la educación superior, en momentos de democratización en el acceso.

Este artículo está compuesto por tres partes: en la primera se realiza una breve caracterización del nivel medio y del nivel superior en ambos países; en la segunda parte se analiza el material recolectado en el trabajo de campo; y, finalmente, se presentan las consideraciones finales.

## **Educación media y educación superior en Argentina y en Brasil: obligatoriedad, acceso y democratización**

Se puede decir que el desembarco de la Compañía de Jesús y sus propuestas educativas, como también su expulsión, aproximan los orígenes educativos en Argentina y en Brasil. Durante el proceso fundacional del sistema educativo, las funciones del nivel secundario eran claras y explícitas: formación de la elite gobernante, mediante procesos de jerarquización y secuenciación. En ese momento, se crean los colegios nacionales en ambos países. La posterior complejización y modernización de la sociedad, inclusive la incorporación de nuevos sectores sociales, agregaron al nivel medio de la educación otras funciones (como la formación de la fuerza de trabajo calificada), materializado en orientaciones y modalidades diferentes. Durante los siglos XIX y XX puede observarse el paso de la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión, acompañados con procesos de segmentación o diferenciación dentro de cada nivel.

Durante el siglo XX, la expansión del nivel medio, ya sea por demandas sociales o por iniciativas gubernamentales, contuvo en su esencia la tensión de un doble movimiento. Braslavsky (1995) refiere a la tensión entre la demanda de fortalecer la formación general –ya fuese por sí mismo o como antesala para el ingreso a la universidad y como canal de diferenciación social de las elites y de las clases medias– y la necesidad de profesionalización para atender la formación de perfiles emergentes vinculados a diferentes etapas del desarrollo político, cultural y económico de los distintos países (Gallart, 1984).

En las últimas tres décadas, acontecieron varias transformaciones en los sistemas educativos de Brasil y de la Argentina. En los noventa, se inició un proceso de reforma que acarrió la adopción de medidas orientadas a adecuar las directrices educativas a las recomendaciones de agencias internacionales, destacándose ahí la acción del Banco Mundial (Vidal y Ascolani, 2001). Dos hechos trascendentes alteraron la estructura del sistema educativo argentino: la transferencia de colegios secundarios del Estado Nacional a las provincias y la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. En el caso de Brasil, en 1996, se sanciona una nueva “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” que establece el deber del Estado con la educación pública mediante la garantía de la educación básica obligatoria y gratuita de los 4 años hasta los 16 años, organizada en: educación infantil, enseñanza fundamental (nueve años), enseñanza media (tres años de duración). Cabe destacar la inclusión del nivel medio en el ámbito de la educación básica y su carácter progresivamente obligatorio en la legislación brasileña.

En la primera década del siglo XXI, en ambos países se sancionaron nuevas leyes educativas. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206, 2006) que establece una nueva organización del sistema en cuatro niveles: inicial, primario, medio y superior; asigna a los niveles primario y medio una estructura de doce años de duración, con carácter obligatorio; la ley de financiamiento educativo (2006), que exige un incremento de la inversión en educación hasta alcanzar un 6% del PBI y la ley de educación técnica profesional (2005).

En Brasil, la Constitución Federal/1988 y la LDB/1996 pasaron por significativas alteraciones, inscribiendo nuevos derechos en los marcos legales de la educación, creando condiciones para que se pueda avanzar en políticas públicas en pro de su universalización. Las enmiendas constitucionales refieren a la extensión de la educación básica obligatoria y gratuita de los cuatro a los diecisiete años, siendo responsabilidad de cada estado brasileño. Se incorpora, en la ley, el acceso público y gratuito al nivel fundamental y medio para todos los que no lo concluyeron en la edad apropiada. Además, establece un régimen de colaboración entre estados y municipios para garantizar la universalización de la educación obligatoria. Sin embargo, es preciso alertar que dicha universalización se materializa en un sistema educativo segmentado, desigual y fragmentado, donde la ampliación del acceso no está acompañada con procesos que garanticen la calidad de la enseñanza para todos. Las voces de los estudiantes son contundentes respecto a su insatisfacción con las políticas educativas predominantes. En 2015, Brasil evidenció una de las mayores huelgas de “secundaristas” de los últimos cuarenta años. Millares de alumnos, por medio de la autoorganización, reivindicaron el no cierre de instituciones educativas (propuesto por los gobiernos provinciales) y mejoras en las condiciones de educabilidad, colocando en la agenda del día a la Educación como derecho democrático y popular (Mataluna, 2018: 104).

En el caso del nivel superior, la historia de la universidad en la Argentina tiene su génesis en la época de la colonia española. A diferencia de otros países latinoamericanos, cuenta con una temprana tradición de educación superior pública que se remonta a la creación de la Universidad de Córdoba en 1623 por la orden de los jesuitas (Buchbinder, 2005). La historia de la universidad en Brasil constituye una excepción en América Latina porque mientras los países de la América Española tuvieron sus primeras instituciones universitarias en el período colonial o en los inicios de sus vidas como repúblicas independientes políticamente (Mataluna, 2018: 52), Portugal –salvo los colegios reales de los jesuitas– poseía únicamente universidades en la Metrópolis: Coimbra y Évora (Teixeira, 1999: 29). Ese tardío desarrollo y un cierto elitismo concerniente tanto a la sociedad como a la enseñanza superior explican, en gran medida, la baja tasa de escolarización superior de Brasil, en comparación con la de otros países de América del Sur. Según el Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica (García de Fanelli, 2018), mientras en Argentina la tasa bruta de escolarización superior era mayor al 50 %, en Brasil –pese a estar atravesando la etapa de masificación– era mayor al 15 % pero inferior al 50%.

Otra cuestión relevante consiste en la estructura del sistema y la distribución de la matrícula universitaria. En la Argentina, según Unzué (2013), el 80% de la matrícula se concentra en instituciones públicas. En cambio, en Brasil las estadísticas del Censo de Educación Superior (INEP/MEC, 2019) muestran que, para el 2018, casi el 75,4% de la matrícula fue atendida por el sector privado: de los casi 8,4 millones de estudiantes, 6,3 millones asisten a universidades privadas. Estos datos están en sintonía con lo observado por Chiroleu (2009: 4), para quien “...el rasgo dominante es la privatización, tendencia que, si bien

se manifiesta tempranamente, se exagera en los años 90". La comparación histórica de la universidad en ambos países muestra una presencia más dominante de instituciones de gestión privada en Brasil que en la Argentina.

Asimismo, otra diferencia significativa entre el sistema de educación superior argentino y brasilero reside en las políticas y modalidades de acceso. En la Argentina, el ingreso es mayoritariamente libre y gratuito, aunque la Ley de Educación Superior faculta a las universidades y facultades a establecer las condicionalidades de ingreso. Desde el retorno a la democracia, 1983, los gobiernos implementaron políticas de apertura a las universidades, anulando exámenes de ingreso, cupos y aranceles. En el caso de la UBA, como otras universidades nacionales, rige el ingreso irrestricto y directo, existiendo el ciclo básico común como instancia niveladora u otra modalidad de ingreso; en el caso de la UdeSA, como en otras universidades privadas, poseen examen de ingreso eliminatorio o nivelatorio (Carli, 2012; Duarte, 2005; Fuentes, 2015; García de Fanelli, 2015). En cambio, en Brasil, el acceso a la universidad pública se da por medio del *vestibular*, examen de ingreso establecido a partir de 1911, basado en los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria, que resulta eliminatorio, dado que los cupos son limitados. Se reconoce que este instrumento actúa como forma de selección social, ya que el nivel de exigencia requerido por las universidades públicas puede ser alcanzado apenas por aquellos que posean una buena formación académica o aquellos que asistieron durante el último año del secundario o una vez finalizado, a cursos de preparación de carácter privado. Sigal (2003: 5) observa que las universidades públicas de Brasil seleccionan más que las privadas debido a la escasez de vacantes que proviene de la limitación de fondos públicos. Es decir, existe una muy baja proporción de cupo disponible sobre la cantidad de aspirantes en las universidades públicas prestigiosas. A partir de 2009, el *vestibular* coexiste, en varias universidades federales y estatales, con otras modalidades de admisión como, por ejemplo, el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) que facilitó el ingreso a la educación superior. Actualmente, el ingreso a la USP se da por el *vestibular* y por el sistema de selección unificada (SiSU) dependiente del Ministerio de Educación.

Es interesante destacar que las dos instituciones públicas de nivel medio presentan mecanismos de selección opuestos: mérito (CNBA) *versus* sorteo (EA de la Universidad de São Paulo). En el primer caso, el mérito está asociado a una condición familiar y socioeconómica inicial privilegiada. En el segundo, el sorteo democratiza el acceso a sectores de la población menos acomodados, no obstante, como se identifica en las entrevistas genera una situación de gran heterogeneidad en cuanto a los niveles de exigencia y excelencia académica que la escuela puede ofrecer a los estudiantes (Di Piero, 2018; Mataluna, 2018 y 2019). La UdeSA posee dos formas diferentes de admisión: mediada (con exámenes) o directa (sin rendir exámenes). El ingreso mediado implica que los postulantes deberán aprobar dos exámenes (Escritura y Análisis de Casos) y estos son eliminatorios. En cambio, el ingreso directo, que exige de rendir los exámenes, puede asumir cuatro modalidades: a) presentación de un certificado o Diploma de Exámenes Internacionales que refrenden que han obtenido una alta calificación; b) vinculación de la universidad con colegios secundarios y el reconocimiento del desempeño académico del postulante; c) presentación de los certificados correspondientes de materias aprobadas en otras universidades (dos o más) o el CBC completo de UBA y d) ingreso directo destinada a aquellos futuros ingresantes que hayan estudiado en el CNBA, en el ILSE o en el Carlos Pellegrini, y hayan obtenido en los dos últimos años un promedio igual o superior a 8. En los casos en los que se exige a los estudiantes de rendir los exámenes de ingreso, la meritocracia y la distinción adquieren un rol preponderante (Dallaglio, 2018).

## La voz de los estudiantes

En este apartado, se presentan los testimonios de los estudiantes evidenciando sus preocupaciones en torno a la elección educativa, la transición a la educación superior y las expectativas en cuanto a sus trayectorias educativas y sociales. Como se mencionó, los entrevistados pertenecen a instituciones que se caracterizan por tener matrículas constituidas por diferentes grupos sociales, procedentes de diversos barrios y desiguales niveles de escolarización de los padres. A diferencia de la EA, donde un alto porcentaje de estudiantes proviene de escuelas primarias públicas<sup>4</sup>, en el caso del CNBA<sup>5</sup> un alto porcentaje de los estudiantes proviene de escuelas primarias privadas, de doble jornada y bilingües (Mataluna, 2018: 126). En la UdeSA, un alto porcentaje procede de escuelas secundarias privadas, confesionales o no, de doble jornada y bilingües (Dallaglio, 2018). Sin embargo, por medio del sistema de becas acceden estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas de todo el país.

Según Méndez (2013), hacia los noventa el cuadro de opciones polarizadas que integraba a alumnos de escuelas públicas con los de instituciones privadas muy segregativas, *"fue recortándose los extremos y ensanchándose el centro"* (2013: 256). En el caso de la EA, Pinheiro Bispo sostiene que si bien la elite económica no está representada, la elite escolarizada está presente, siendo que el 45% de madres y el 33% de padres concluyeron el nivel medio, el 27% de madres y el 21% de padres concluyeron el nivel superior, la cantidad de padres y madres que finalizaron una posgraduación es semejante (aproximadamente 4%), y son relativamente próximos, también, el número de padres y madres que no terminaron el nivel primario (11% padres, 9% madres) (Pinheiro Bispo, 2005: 60). Aunque exista un número considerable de alumnos residentes en el Barrio de Butantã –donde está localizada la USP– (Pinheiro Bispo, 2005: 8), los estudiantes proceden de diferentes barrios de la ciudad y de la periferia.

Cabe aclarar que UdeSA posee una política de becas<sup>6</sup> que posibilita a un 38% de los estudiantes a recibir un porcentaje de beca o beca completa; el resto paga una cuota mensual que es, en relación con otras universidades privadas de la Argentina, de las más caras. En efecto, el 55 % de los entrevistados recibe algún tipo de beca o ayuda financiera, lo que pone de manifiesto que sin esa ayuda probablemente hubieran elegido otra universidad (Dallaglio, 2018).

### ¿Por qué los estudiantes eligen estas escuelas secundarias universitarias?

De acuerdo con Resende *et al.* (2011), la elección de la escuela donde estudiarán los hijos varía de un medio social a otro; sin embargo, señalan que este aspecto de la trayectoria escolar evidencia el carácter social y socialmente inteligible del acto de elección de la institución escolar. Los testimonios de los estudiantes del CNBA y de la EA refieren como motivos de la elección escolar, básicamente, al prestigio y a la excelencia académica de la institución, o al diferencial de esta institución dentro de la red pública de educación.

*"Cuando entrás acá sabés que va a ser exigente y eso ayuda en la vida, pero tiene muchos aspectos bastantes mediocres, como la contención o la personalización de la educación: el profesor da a un nivel, a un ritmo, y si uno no lo sigue, se va a llevar la materia"* (Varón, comunicación personal, 5to año, CNBA, 10 de junio de 2014)<sup>7</sup>.

Otros refieren a mandatos familiares:

*“Cuando estaba en sexto grado, aún no estaba muy definido a qué colegio iba a ir y mis papás me hablaron sobre este, me dijeron que era un buen colegio y me gustó cuando me lo presentaron. Me gustó venir acá, y me gustó venir al curso y creo que mis papás me dieron la posibilidad de venir acá, porque dentro de todo es uno de los mejores colegios públicos que hay en el país”* (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 4 de agosto de 2014).

*“En realidad, yo entré al colegio, principalmente, porque mis papás creyeron que era un colegio adecuado para mí: yo era chiquita, me gustaba leer, me gustaba estudiar, como que disfruto estar en la escuela y aprender cosas. No conocía mucho el colegio, me dijeron que la escuela estaba buena. Disfruté el curso de ingreso, más allá que sufría levantarme temprano todos los sábados, la pasaba bien estudiando y entré por ese motivo”* (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 10 de junio de 2014).

*“Mi mamá me inscribió aquí. Yo ni quería venir. Ahí después, llegué, y ahora, no quiero salir más. La enseñanza es exigente, algunas veces me quedaba todo el día, cuando tenía dificultades, me quedaba para clases de apoyo, para recuperación. Ahí, me empezó a gustar y me quedé por acá, y voy a terminar acá”* (Mujer, comunicación personal, 3er año, EA, 11 de mayo de 2015).

La elección de estas instituciones también se vincula con generar las condiciones adecuadas para trayectorias educativas, laborales o sociales deseables en el futuro. Por ejemplo, en el caso de la EA, los alumnos manifiestan que la escuela los ayuda a desarrollar el pensamiento lógico y el razonamiento, además de prepararse para el vestibular. Otros indican que están siendo preparados para sobrevivir en la facultad y progresar.

*“Sí, es muy diferente, yo estudié en cinco escuelas diferentes, dos públicas, dos particulares y la Aplicación es mi quinta escuela. Es muy exigente, es otro universo, ni particular, ni pública, es diferente. Es una escuela que da mucha oportunidad para que el alumno aprenda, si el alumno queda con nota roja y reprueba, es porque quiere. Porque la disponibilidad de los profesores es prácticamente el día entero para vos, aunque no haya espacio de consulta, ellos generan los momentos, vienen a la escuela de tarde y resuelven tus dudas”* (Varón, comunicación personal, 3er año, EA, 18 de marzo de 2015).

*“La mayor función del nivel secundario es la preparación para la facultad. Para mí el mayor objetivo del nivel secundario es preparar a los alumnos para el ingreso en la facultad, aunque muchos profesores digan que no”* (Varón, comunicación personal, 3er año, EA, 18 de marzo de 2015).

*“Aparte, por otro lado, mis papás me dijeron que, para conseguir trabajos en esos ámbitos, un título de este colegio tiene un peso mayor al de otra escuela pública. Desde chiquito dije “quiero ir”* (Varón, comunicación personal, 5to año, CNBA, 22 de octubre de 2014).

En relación con su futuro inmediato, la mayoría de los alumnos afirma que luego de estudiar en el CNBA se ven “obligados” a seguir estudios superiores:

*“Como que no existe no ir a la universidad después del Nacional y tampoco existe ir a la UADE [Universidad Argentina de la Empresa], es muy raro encontrarse con una persona que no siguió en la UBA o que dude”* (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 10 de junio de 2014).

*"Este colegio, además de los contenidos, te da la estructura de trabajo, como organizarme para estudiar y formas de ver el mundo, suena medio... pero sí, no sé cómo que te enseñan desde el punto de vista político, te dan para leer Marx, y [...] sí, en otros colegios no te dan tantos contenidos; me di cuenta que muchos profesores apoyan a Marx, y entonces yo llego a mi casa y me encuentro diciendo cosas como "todo fue por el capitalismo", o que [...] al capitalista al comprar tal cosa, es medio fuerte, me pareció raro que saliera de mí eso, pero es como que lo van a enseñando, no quiero decir "inculcando", pero te lo acercan demasiado para que vos lo agarres. Ahí pensás en seguir estudiando, no podés quedarte solo con eso" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 11 de agosto de 2014).*

*"Me estoy preparando para la universidad. Acá nos adaptamos al ámbito universitario. Tengo cincuenta profesores distintos, cambiarme de aula no me parece tan raro, porque lo hago acá. Pero tal vez una amiga que va a un colegio privado, que siempre va a la misma aula... Acá como que tenés que cambiar de lugar y estudiar en diferentes lugares, la exigencia que nos dan acá también nos va a ayudar" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 9 de junio de 2014).*

En cambio, en el caso de la EA, varios alumnos reclaman que el nivel de exigencia es bajo, lo cual dificulta su preparación para los estudios universitarios.

*"Yo creo que la escuela no cumplió mucho con el objetivo. La exigencia que la gente va a tener en la facultad y la cantidad de contenido es mucho mayor, yo siento que voy a entrar poco preparada en la facultad y voy a tener que correr atrás de eso" (Mujer, comunicación personal, 3er año, EA, 8 de septiembre de 2015).*

*"Los profesores resaltan la idea que lo que importa es el aprendizaje, que la gente no es "satisfactorio" o "no satisfactorio"; es el aprendizaje el que importa. Creo que no es exigente como una escuela particular, creo que los alumnos están acomodados. En cierta forma, yo creo que, si ellos pidieran más trabajos, no se harían" (Mujer, comunicación personal, 3er año, EA, 8 de septiembre de 2015).*

Como muestran los testimonios, los motivos para elegir escuelas secundarias universitarias son diversos y heterogéneos, aunque se destaca el diferencial de estas instituciones públicas como referencia de calidad y prestigio académico.

Fue posible identificar, también, diferencias en cuanto a la percepción que tienen respecto al ingreso al nivel superior. Los alumnos de la EA admiten que la conclusión de los estudios medios no les garantiza una vacante en la USP; inclusive piensan que no están lo suficientemente preparados para aprobar su examen de ingreso (el *vestibular*). Al consultarlos sobre el nivel de exigencia, el 70% de los estudiantes lo considera como medio, el 19% como bajo y el 11% como alto, los propios alumnos justifican la baja/media exigencia por la heterogeneidad del público atendido. No obstante, esto puede ser engañoso, si se considera que casi el 75% de los estudiantes cursó los estudios primarios en dicha institución, es decir, transcurrieron nueve años de escolarización antes de iniciar el nivel medio, y –es una realidad– se implementan diferentes estrategias de apoyo a los estudiantes. En ese sentido, un empleo más eficaz de tales estrategias de inclusión podría generar las condiciones para que los estudiantes sean más exigidos y estén mejor preparados para los procesos de admisión a las universidades.

Como contrapartida, en el caso del CNBA, el 90% de los encuestados considera el nivel de exigencia alto, el 9% medio y el 1% no responde. Y en cuanto a la continuidad de los

estudios universitarios, la mayoría de los entrevistados afirma que seguirá los estudios en la UBA, algunos cursando sexto año en el Colegio, otros a través del CBC; una minoría declaró haber iniciado los estudios de UBA XXI –Programa dirigido a personas interesadas en cursar materias del CBC a través de la modalidad a distancia–, con el objetivo de adelantar los procedimientos de ingreso en aquella universidad.

### ¿Por qué los estudiantes eligen esta universidad privada?

Los imaginarios sociales que se construyen en torno a elegir una determinada universidad influyen en los actores sociales al momento de decidir qué carreras estudiar y a dónde estudiarlas. En estas elecciones influyen los condicionantes sociales, los mandatos familiares, los grupos de amigos, el abanico de posibilidades que se presenta ante cada uno en función de la experiencia y el contexto familiar y social. En este caso particular, intentamos comprender los motivos que influyen en la decisión de estudiar en UdeSA.

Muchos aluden al prestigio y al nivel académico, a las oportunidades laborales o a la posibilidad de obtener una beca completa. Otros mencionan la cercanía de la universidad, y otros se refieren a los vínculos y contactos.

*“La elegí porque vine a competir una vez en un juego de básquet que organizó la facultad y me gustó, por el prestigio que tiene y por la salida laboral que te da”* (Varón, comunicación personal, 1er año de Contador Público, Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA–, becado, 7 de mayo de 2012).

Entre los becados, la mayoría señala que el principal motivo de la elección fue la posibilidad de contar con una beca. Las formas de conocer la propuesta educativa de esta universidad y la posibilidad de participar de la beca son diversas.

*“No soy de acá, soy de Mar del Plata; buscando en Internet sobre la carrera (yo estudio Ciencia Política ahora), llegué a la página de la universidad y me enteré de los programas de beca. Yo quise participar en un concurso de ensayos en ese momento para Ciencia Política, pero no pude porque era chico [...] y, bueno, seguí en contacto hasta que en tercero me anoté en el Programa Abanderados y gané la beca en un examen en julio”* (Varón, comunicación personal, 2do año de Ciencia Política, becado, Mar del Plata, 14 de junio de 2012).

*“Me dijeron que era la mejor universidad para mi carrera, vine acá y me enamoré del campus, vine a una charla informativa muy interesante y también... yo estoy becada, la opción de la beca me impulsó a entrar acá”* (Mujer, comunicación personal, 2do año de Relaciones Internacionales, becada, CABA, 19 de marzo de 2012).

*“Soy de Tucumán y llegó justo una invitación a mi colegio sobre los programas de UdeSA. Y como justo yo era escolta de la bandera, entonces me pude inscribir en el Programa Abanderados Argentinos. Rendí el curso de ingreso en noviembre; después no me fue bien y rendí otro aquí en febrero y finalmente me incorporaron”* (Mujer, comunicación personal, 1er año de Abogacía, becada, Tucumán, 14 de junio de 2012).

Otros se enteraron por los carteles que promocionaban la universidad en sus colegios, por algún amigo o conocido que ya había participado del programa o estaba estudiando allí o por recomendación.

*"Tenía un amigo que ya había venido, que está en el Programa de becas; me contó del programa de becas así un poco y me motivó"* (Varón, comunicación personal, 1er año de Economía, La Pampa, becado, 14 de junio de 2012).

*"Un poco porque me la recomendaron del centro donde me hice el test y otro porque llegó a la escuela el folleto. Estuve mirando, estuve buscando y vi que era muy buena y, bueno, entonces, estaba entre esta y Di Tella. Y bueno y vine a esta"* (Mujer, comunicación personal, 1er año de Economía, becada, Provincia de Buenos Aires, 3 de mayo de 2014).

Los estudiantes que pagan la cuota completa indican como uno de los principales motivos la cercanía de la universidad a sus hogares, la comodidad, la forma de enseñanza y el prestigio de los profesores que son reconocidos académicamente.

*"La elegí sobre todo por comodidad, porque vivo por acá cerca, y después porque me gustaba la manera de enseñar las materias y algunos profesores que conocía y me habían dicho que estaba bueno"* (Varón, comunicación personal, 2do año de Administración de Empresas, paga la cuota, 7 de mayo de 2012).

*"Yo en primaria fui a San Andrés al colegio y después me cambié a otro bilingüe que está acá al lado y después, bueno, de estar muy en contacto conocí a esta universidad"* (Mujer, comunicación personal, 2do año de Educación, San Isidro, paga la cuota, 18 de abril de 2013).

Por otra parte, los estudiantes que pagan la cuota señalan que si estudiaron en un determinado colegio secundario es muy probable que luego asistan a esta universidad, ya que "siempre" han escuchado "hablar de ella", y otros indican que es un destino casi manifiesto. Quienes eligieron UdeSA destacan también las exigencias académicas y la disciplina de estudio.

*"Yo iba al Colegio San Andrés, entonces ya de por sí la Universidad está muy presente, digamos, pero investigué un montón. Una vez que elegí más o menos qué carrera haría, busqué en distintos lugares cómo hacerlo, o sea, cómo serían los cursos y eso. Y, la verdad, primero el curso de acá de San Andrés es buenísimo: todo el sistema ese de que no podés trabajar, que estás de 9 a 5 y media; que te mantienen estudiando"* (Mujer, comunicación personal, 1er año de Economía, San Isidro, paga la cuota, 7 de mayo de 2012).

*"Bueno, me gustaba que tuviera aire libre y además porque académicamente era buena, y por ahí [...] fui al Northland, era como una de las opciones obvias de alguna manera"* (Mujer, comunicación personal, 4to año de Relaciones Internacionales, paga la cuota, 24 de mayo de 2012).

La trayectoria de estos jóvenes también se caracteriza por la internacionalización. Muchos buscan opciones similares a las que podrían encontrar en el extranjero.

*"Mi hermana ya estudiaba en esta universidad, y yo quería ir a estudiar a Estados Unidos o Inglaterra porque el único idioma que manejo bien, además del español es el inglés; entonces, alguno de esos dos países. Hice toda la investigación que tenía que hacer. Hablé con un montón de personas, [...] por una serie de cosas que fueron pasando decidí que me quería quedar acá y en cierta forma lo más análogo que encontré a estudiar en el exterior en Argentina fue un poco San Andrés"* (Mujer, comunicación personal, 1er año de Comunicación Social, becada, CABA, 18 de abril de 2013).

En cuanto a las opciones de elección de universidad, siempre recurren como referencia o comparación a la UBA, sobre todo, si se deciden por la carrera de Economía.

*“Para cuando había decidido la carrera, las opciones que yo tenía eran la UdeSA o la Di Tella o la UBA, porque como siempre dicen que son las mejores para Economía, y ahí fui evaluando un poco. La Di Tella me parecía más o menos lo mismo, pero en otro lugar y yo vivo acá cerca. Entonces, si era entre Di Tella y UdeSA, iba a UdeSA. Después consideré bastante la UBA, pero tengo a mi papá, salió de la UBA. Es contador de la UBA, y por un par de puntos: el tema de los intercambios, que se pueden hacer en la UBA, pero es mucho más complicado, yo pensaba estudiar en Estados Unidos y la UdeSA te da la posibilidad de estudiar dos años acá y después irte, que en UBA no se puede” (Varón, comunicación personal, 1er año de Economía, paga la cuota, Olivos, 19 de marzo de 2012).*

Los jóvenes que fueron a colegios primarios y secundarios privados suelen elegir la educación superior privada. Aunque el mandato familiar no siempre se explicita en los relatos, tiene una fuerte injerencia en la elección de esta universidad. Este mandato, tan internalizado por los actores que a veces tiende a ocultarse, es central en la reproducción social. Como manifiestan los propios estudiantes, sus motivos al elegir UdeSA son heterogéneos y no siempre explícitos.

## Reflexiones finales

El breve recorrido histórico evidencia algunas cuestiones compartidas en las experiencias educativas de Brasil y de Argentina. El desembarque de la Compañía de Jesús y sus propuestas educativas, en el periodo de la “primera gran ola de globalización” (Sloterdijk, 2017), como también su expulsión, aproxima los orígenes de la educación formal en ambos países. Aunque en relación a la universidad, Brasil tuvo un desarrollo tardío y cierto elitismo en comparación con los países de América del Sur que explican, en gran medida, la baja tasa de escolarización superior de este país. La complejización y modernización de la sociedad, durante el siglo XX, provocó la ampliación/“masificación” del secundario, sin embargo esta tendencia no fue acompañada por el aumento de su calidad, principalmente en lo que refiere a la escuela pública. Como muestra de dicha fragmentación y heterogeneidad del sistema escolar, se eligieron dos colegios secundarios dependientes de universidades públicas que atraen una demanda superior a la oferta de vacantes y que funcionan como un nexo de calidad con la educación superior, por la construcción de un capital intelectual amplio en los estudiantes y por el estímulo a la participación y deliberación estudiantil. Destacando que, actualmente, existe una tendencia más clara de creación de escuelas de nivel medio dependientes de Universidades Públicas en Argentina y un deterioro de las condiciones de trabajo docente y funcionamiento de las instituciones universitarias en Brasil. Ambas instituciones son casos representativos de las modalidades de ingreso predominantes en los colegios universitarios, el curso y examen de ingreso en Argentina y el sorteo en Brasil. Por otro lado, los procesos selectivos del CNBA y de la EA “marcan un quiebre” con las modalidades de ingreso más frecuentes en cada sistema educativo o en el acceso a cargos en determinadas instituciones públicas de cada país.

En cuanto a los motivos de elección de los colegios universitarios como de la universidad, los testimonios de los entrevistados se asemejan en que destacan el valor diferencial de las instituciones elegidas, valorando la excelencia académica y los saberes aprendidos, la formación del cuerpo docente altamente titulado y estable, las opciones curriculares y

extracurriculares disponibles como la infraestructura existente, y la búsqueda de alternativas “exitosas” para el futuro. En el caso de la UdeSA, los estudiantes señalan, también, la cercanía de la universidad a su hogar y el contacto con el verde. A su vez, la referencia a la UBA en las comparaciones es constante como mecanismo de diferenciación y legitimación. En cuanto a los agentes que influenciaron en la elección de las tres instituciones los estudiantes refieren, en primer lugar, a la familia y, en segundo lugar, señalan los grupos de pares.

No obstante, las voces de los estudiantes evidencian contrastes en relación con la formación recibida y sus expectativas futuras. A diferencia del CNBA, donde la mayoría de los estudiantes afirma que seguirá los estudios en la UBA, los estudiantes de la EA –aunque reconocen la distinción de esta institución en comparación con otras escuelas públicas– manifiestan que la escolarización recibida no les garantiza la aprobación de los exámenes necesarios para el ingreso a la USP. La excelencia académica del CNBA, si bien se inserta en el sistema público, se encuentra atravesada por una serie de restricciones que tensionan la inclusión de una institución pública: entre ellas, el examen eliminatorio y la exigencia en la cursada. En el caso de UdeSA, si bien es una universidad privada, presenta la particularidad de ofrecer un alto porcentaje de becas, lo que permite que accedan estudiantes de diferentes lugares del país y procedencias sociales que no podrían hacerlo de otra manera por su elevado arancel.

En este sentido, en la Argentina conviven dos modelos educativos: el público, con su historia de democratización, y el privado, con sus signos más elitistas; en las trayectorias de los entrevistados de UdeSA el primero de los modelos es una referencia ineludible por su prestigio. En el caso de Brasil, aunque se vivió un proceso de democratización en el acceso a las universidades federales, tanto por la incorporación del ENEM como estrategia de admisión como por la creación de nuevas universidades federales y estatales, esto no significa la incorporación masiva de estudiantes de nivel medio en el nivel superior público. La diferencia comparativa con Brasil radica en que en la Argentina se da la primacía del sector público por sobre el privado, que amplía las oportunidades de ingreso a los estudiantes, tanto por su gratuidad como por su acceso irrestricto. En cambio, en Brasil se encuentran muy marcados tanto el examen de ingreso como la primacía del mercado por sobre lo público.

## Bibliografía

---

- Alencar, M. V. de (2011) *O ensino de filosofia: uma prática na escola de Aplicação da FEUSP*. Tesis de Maestría. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Braslavsky, C. (1995) "La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, pp. 91-123.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2009) "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), pp. 1-15.
- Colegio Nacional de Buenos Aires (2014) *Perfil de los/as ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires. Una caracterización multidimensional de los/las ingresantes al CNBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Humanidades Dr. Gerardo H. Pagés.
- Constitución de Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (último acceso 25 de julio de 2020).
- Dallaglio, L. (2018) *Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional General Sarmiento - IDES.
- Di Piero, E. (2018) "Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, pp. 257-278.
- Duarte, B. (2005) "El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina", en *Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*.
- Fuentes, S. (2015) *Educación y Sociabilidad juvenil en las elites de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín.
- Gallart, M. A. (1984) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo", *Revista Centro de Investigación y Acción Social*, 3(331), pp. 4-20.
- García de Fanelli, A. (2015) "Graduación con equidad en las universidades argentinas", en Mainero, N. y Mazzola, C. *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y Latinoamericanas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 251-262.
- García de Fanelli, A. (2018) *Panorama de la educación superior en Iberoamérica*. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior.
- INEP - MEC (2019) *Censo de educação superior 2018*. Ministério da Educação do Brasil: Notas Estadísticas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002) "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo", *Revista Pensamiento Universitario*, núm. 10, pp. 1-19.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394 (1996). Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (último acceso 25 de julio de 2020).
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (último acceso 25 de julio de 2020).
- Ley de Financiamiento Educativo, N° Ley 26075 (2005). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=112976> (último acceso 25 de julio de 2020).
- Ley de Educación Técnico profesional, N° 26.058 (2005). Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf> (último acceso 25 de julio de 2020).
- Mataluna, M. (2018) *Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas dependientes de Universidades de*

*Argentina y Brasil. Las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de São Paulo.* Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Mataluna, M. (2019) *Longe da crise do ensino médio: uma experiência exitosa na escola pública: relatos de alunos e professores da escola de aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.* Curitiba: Appris Ltda.
- Méndez, A. (2013) *El Colegio. La formación de una Elite Meritocrática en el Nacional de Buenos Aires.* Buenos Aires: Sudamericana.
- Pinheiro Bispo, V. (2005) *Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na EAFEUSP.* Tesis de Maestría no publicada. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Resende, T. F., Nogueira, C. M. y Nogueira, M. A. (2011) "Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares", *Educação e Sociedade*, 32(117), pp. 953-970.
- Sigal, V. (2003) "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina", *Documento de Trabajo N° 113.* Universidad de Belgrano. Disponible en: [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1624/113\\_sigal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1624/113_sigal.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (último acceso 24 de julio de 2020).
- Sloterdijk, P. (2017) *Esferas II.* España: Siruela.
- Teixeira, A. (1999) *Educação no Brasil.* 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (coords.) (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades.* Buenos Aires: Paidós.
- Unzué, M. (2013) "Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil", en Unzué, M., Emiliozzi, S. (comp.) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada.* Buenos Aires: Ed. Imago Mundi, pp. 9-48.
- Vidal, D. y Ascolani, A. (coord.) (2001) *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Educación Comparada (1820-2000).* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ziegler, S. (2016) "Desregulación y personalización en escuelas de elite: El trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(68). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1978> (último acceso 24 de julio de 2020).

## Notas

- <sup>1</sup> Fundado en 1863 y ubicado en la histórica "Manzana de las Luces". A partir de 1913, el CNBA pasó a depender de la UBA. El objeto de la fundación fue fomentar la educación preparatoria a los estudios científicos y universitarios y crear, a la vez, una casa de enseñanza que pudiera servir de norma a los demás colegios.
- <sup>2</sup> Creada en 1956, tuvo sus orígenes en el "Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo" (CRPE-SP), a través de un convenio entre el entonces Ministerio de Educación y Cultura brasileño y la Rectoría de la Universidad de São Paulo.
- <sup>3</sup> Fue fundada en 1988 y reconocida provisoriamente por el Ministerio de Educación y Justicia por la Resolución 1543 (23/08/1990), dictada en el marco del decreto 8472/69. En el 2007, mediante el decreto 978, se le dio la autorización definitiva dentro del régimen de la Ley de Educación Superior 24.521. El campus está ubicado en la ciudad de Victoria, en el Partido de San Fernando, provincia de Buenos Aires.
- <sup>4</sup> En el caso de la EA, de acuerdo al relevamiento realizado en el nivel medio en el año 2016, 153 estudiantes (de los 180 matriculados) recibieron alguna beca de asistencia escolar, para garantizar la plena participación en las actividades del nivel medio. En el trabajo de Alencar (2011) se indica que, durante el año 2011, de los 180 estudiantes matriculados, había 47 estudiantes becados por la Coordinación de Asistencia Social de la Universidad de São Paulo. Es decir, en cinco años se pasó del 26 % de estudiantes becados al 85%.

Estos datos abonan la idea de heterogeneidad de las familias atendidas por la *escola* y la posesión (o no) de determinado capital cultural.

- <sup>5</sup> En cuanto a la población encuestada en el CNBA, se observa que, de los ochenta y un alumnos de tercer año, un 52% completó su nivel primario en escuelas privadas, 44% estudió en escuela pública y un 4% no respondió. En el Perfil de los Ingresantes (CNBA, 2014) se observa que 6 de cada 10 ingresantes asistieron a una escuela primaria privada y optaron por una escuela pública como el CNBA para llevar adelante su escolaridad secundaria, la mitad de los ingresantes manifestó haber asistido a una escuela primaria bilingüe, entendiéndose por tal aquella en la cual se desarrollan algunas asignaturas en otro idioma. Esto confirma aún más la desigualdad de acceso a la institución, ya que los ingresantes provienen en una gran proporción de escuelas privadas o de las mejores públicas (CNBA, 2014: 18).
- <sup>6</sup> Los dos programas de becas principales son el Programa Abanderados Argentinos para abanderados o escoltas de colegios de todo el país y el Programa Juan Bautista Alberdi para aquellos que vivan a más de 100 km del campus de la universidad. Luego otorgan becas al mérito o por tener convenio con colegios o crédito educativo.
- <sup>7</sup> En las entrevistas se respeta el anonimato de los nombres de los estudiantes tanto de las escuelas de nivel medio como de la universidad.

---

\* Lucila María Teresa Dallaglio es Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento – Instituto de Desarrollo Económico y Social; Becaria postdoctoral, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Profesora adjunta de la Universidad Argentina de la Empresa, Argentina. E-mail: lucidall@hotmail.com



\*\* Mariana Mataluna es Posdoctoranda en la Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil; Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina; Investigadora en el Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) de la Universidade de Brasília, Brasil; Tutora académica del Programa Virtual de Formação em Políticas de Avaliação em Educação, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Universidad de Brasilia, Brasil. E-mail: mmataluna@hotmail.com

# Simuladores/as, motivados/as y autodidactas: jóvenes y aprendizajes en tecnologías digitales

*Simulators, Motivated and Self-Taught: Young People and Learning in Digital Technologies*

MAGDALENA LEMUS\*

UNLP - CONICET

---

## Resumen:

En este trabajo exploramos las articulaciones entre clase social y aprendizajes en tecnologías digitales. En particular, nos preguntamos de qué manera condiciones de acceso privilegiadas para acceder a Internet y a diversos dispositivos participan en los modos de aprender a usar las tecnologías digitales a lo largo de la vida.

Para abordar este interrogante, retomamos el enfoque biográfico y reconstruimos la historia de vida de una joven estudiante de secundaria de clase media alta de La Plata. Allí identificamos con qué figuras y a través de qué modalidades se han desarrollado los aprendizajes informales que le han posibilitado usar tecnologías digitales.

Las tramas de aprendizaje que reconstruimos en el artículo ponen de relieve que las condiciones de acceso privilegiadas han sido el sustrato material necesario para el desarrollo de diversos aprendizajes. A su vez, se destaca la importancia del grupo familiar en la construcción de los primeros aprendizajes a través de la imitación de prácticas con tecnologías, asociadas generalmente a trabajos intelectuales, y del aprendizaje con pares, en contextos informales y situaciones no planeadas. En las diversas situaciones, la motivación personal o aquella emergente de la sociabilidad amical, juega un papel clave como motor para el aprendizaje.

**Palabras clave:** Aprendizajes – Jóvenes – Trayectorias – Apropiación – Tecnologías digitales

---

## Abstract:

*In this paper we analyze the connections between social class and learning to use digital technologies. Our main goal is to identify how access to different kind of digital devices and social and family support can help formal and informal learning during lifetime.*

*Our methodology was based on the biographical approach and we conducted several biographical interviews with teenagers from three different secondary schools in La Plata. In doing this, we identified a diverse array of meaningful learning practices and situations among youngsters.*

*Our main findings indicate that access to different digital devices during lifetime as well as family, school and friend support are key elements that shape learning on digital technologies. In particular, informal learning situations based on simulation and problem solving have demonstrated to be meaningful and encouraging for further learning. Also, self-motivation and interest driven practices have been at the core of informal learning on digital technologies.*

**Keywords:** Learning – Young people – Trajectories – Appropriation – Digital technologies

---

Recibido el 2 de marzo de 2020 | Aceptado el 16 de junio de 2020

---

Cita recomendada: Lemus, M. (2020) "Simuladores/as, motivados/as y autodidactas: jóvenes y aprendizajes en tecnologías digitales", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 86 a 98.

## Introducción

En las últimas décadas hemos asistido a la configuración de las habilidades para usar tecnologías digitales (en adelante, TD) como una cuestión decisiva para acceder a la información, comunicarse, ejercer la ciudadanía, formarse e integrar el mercado de trabajo (UNESCO, 2013). Al respecto, la literatura ha encontrado que las intersecciones con diferentes dimensiones, como la clase social, el género y la trayectoria educativa, son clave para comprender el desarrollo diferencial de habilidades y saberes para utilizar las TD (boyd<sup>1</sup>, 2014; Livingstone y Helsper, 2007; Livingstone y Bober, 2005; Selwyn, 2004, entre otros). Así, además del acceso, es necesario tener en cuenta la calidad y diversidad de dispositivos y conexiones, el tipo de prácticas desarrolladas, los contextos, los usos significativos, así como los actores y saberes disponibles en cada caso (Ito *et al.*, 2010).

En sintonía con el proceso de difusión de las TD a nivel local (Lemus, 2018), la tendencia predominante en las investigaciones que abordan los vínculos entre TD, desigualdades y aprendizajes en nuestro país, ha sido estudiar la relación entre la carencia y las dificultades para el acceso y el desarrollo de saberes y habilidades (Moguillansky *et al.*, 2016; Linne, 2015, Morales, 2015). En general, ha prevalecido la indagación sobre instancias formales de aprendizaje (Lago Martínez, 2015; Artopoulos y Kozak, 2012), con un mayor predominio de investigaciones sobre el nivel secundario (Peirone, 2018; Salica, 2018; Linne, 2018; Dughera y Echalar, 2017; Welschinger, 2017; Pini *et al.*, 2016; Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015) y el universitario (Levis, 2017; Parrón, 2014; Culzoni, 2013; Ocelli y Vázquez-Abad, 2010, entre otros) por sobre otros niveles, como el terciario de formación docente (Amado, 2015; Marotias, 2015; Casablancas, 2014; Cabello *et al.*, 2013; Danieli, 2013, Tenti Fanfani, 2010).

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en TD que t Cita recomendada: Lemus, M. (2020) "Simuladores/as, motivados/as y autodidactas: jóvenes y aprendizajes en tecnologías digitales", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. ienen lugar en comunidades participativas, en espacios no diseñados específicamente para aprender o como acciones no planeadas (Daza, 2019; Dughera *et al.*, 2012), constituyen áreas de más reciente abordaje y un terreno de interés para indagar en las diversas modalidades de construir aprendizajes sobre y a través de TD. Así, si bien los aprendizajes en espacios formales continúan siendo importantes en las experiencias de los/as jóvenes, las prácticas informales se han vuelto instancias significativas para aprender a usar TD (Black *et al.*, 2015; Sefton-Green, 2013), identificándose entre jóvenes modalidades de aprendizaje arraigadas en prácticas cotidianas y contextos informales que no siempre pueden reproducirse en ámbitos formales (Ito *et al.*, 2010).

Teniendo en cuenta lo señalado, este trabajo explora las articulaciones entre condiciones de privilegio, apropiación y aprendizajes en TD. En particular, nos preguntamos de qué manera los contextos de abundancia dispositivos y saberes participan en el desarrollo de enseñanzas y aprendizajes para utilizar TD entre jóvenes de clases medias altas<sup>2</sup>. Si bien no ignoramos las contribuciones de espacios formales (como la escuela) para el aprendizaje en TD, nos enfocamos en las prácticas desarrolladas en instancias informales (como la familia y el grupo de amigos/as) en tanto nos proponemos identificar de qué manera, en prácticas rutinarias, espontáneas y no formalmente regladas se construyen, a lo largo de la vida, aprendizajes en TD.

## Algunas precisiones teóricas sobre apropiaciones y aprendizajes

El concepto de apropiación planteado por Thompson (1998) para el análisis de procesos comunicacionales y recuperado posteriormente por Winocur (2009) desde una perspectiva socioantropológica, constituye nuestro marco de referencia para abordar los vínculos con las TD. La apropiación es un proceso simbólico y material por el cual una persona o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998: 17). Este proceso se construye sobre la base de experiencias presentes y pasadas con diversas tecnologías, pero también a partir de expectativas y nociones previas, tanto individuales como familiares, sobre estos artefactos (Winocur, 2009). Las características que adquiere la apropiación se vinculan también con posiciones de clase, roles de género y desigualdades de diverso tipo, y también con entramados culturales específicos que le otorgan determinada valoración y significación a los artefactos tecnológicos (Winocur, 2009).

En esta perspectiva, poseen un lugar clave las dimensiones temporal y espacial, en tanto la apropiación se desarrolla en prácticas cotidianas y a lo largo de las trayectorias vitales. Estas dimensiones constituyen pilares centrales para la comprensión de fenómenos sociales desde el enfoque biográfico (Sautú, 2012; Bertaux, 1999) que aquí adoptamos. Las trayectorias individuales se vuelven relevantes en tanto nos permiten comprender de qué manera diversos procesos a nivel macro y meso son experimentados en un plano micro social, y cómo fenómenos de cambio a nivel estructural intervienen condicionando o posibilitando ciertos cursos de acción.

La trayectoria de apropiación de TD (Lemus, 2018) se configura a partir de cuatro dimensiones: acceso de TD, desarrollo de habilidades para operarlas, usos y representaciones por parte de los jóvenes y su entorno<sup>3</sup>. Las trayectorias son procesos que se extienden en el tiempo y en el espacio, cuyo punto de inicio es variable y contextual, y cuya configuración se vincula con los ámbitos de socialización y sociabilidad de cada joven. Las trayectorias no suponen necesariamente un movimiento lineal y progresivo, por ejemplo, de menor acceso a TD a mayor, o de escasas a abundantes habilidades. En cambio, permiten identificar en qué momento de la vida, y para cada persona y grupo, tienen lugar aprendizajes y prácticas con TD.

Por último, entendemos al aprendizaje como *“la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos”* (Lave y Packer, 2011: 21). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es ubicuo y se asienta fundamentalmente en las prácticas cotidianas que se desarrollan tanto en instancias formales (como las escuelas) como informales (como la familia y amigos/as) (Lave y Packer, 2011). Aprender implica un proceso de transformación de sí mismo a través de relaciones y prácticas (Lave y Packer, 2011), en donde las oportunidades y las motivaciones son elementos clave en tanto potencian el aprendizaje (Perkins, 1992).

## Metodología

Este artículo recupera el análisis realizado en una investigación doctoral que retomó la perspectiva biográfica (Sautú, 2012; Bertaux, 1999) para reconstruir las trayectorias de apropiación de TD de jóvenes de clases medias altas. Esto implicó analizar retrospectivamente espacios y temporalidades, caracterizar actores, saberes, usos y reconstruir prácticas y relaciones habilitadas o condicionadas en relación a la apropiación. El análisis que aquí presentamos se circunscribe a la apropiación de Internet, *smartphones*, consolas de videojuegos y computadoras (*tablets*, *netbooks*, *notebooks* y de escritorio) en tanto estas fueron las TD más deseadas, consumidas, utilizadas y significadas por los/as jóvenes entrevistados/as a lo largo de distintos momentos biográficos. Fue en torno a estas tecnologías que se tramaron la comunicación y sociabilidad con pares, el entretenimiento, los *hobbies*, la construcción de gustos e intereses y los aprendizajes formales e informales.

La población de estudio se conformó de varones y mujeres estudiantes secundarios, de clases medias altas de La Plata. El punto de acceso fueron las escuelas a las que asistían, seleccionadas a partir de: tipo de gestión, matrícula, cuota, jornada y porcentaje de subvención por parte del Estado, entre otros. Los 3 colegios seleccionados (2 de gestión privada sin subvención estatal y 1 público dependiente de la Universidad Nacional de La Plata - UNLP) presentan un discurso de sí (Martínez *et al.*, 2009) en donde se destacan la excelencia educativa y pedagógica, la cual se busca plasmar en los contenidos curriculares y en las modalidades de enseñanza y evaluación, aspectos distintivos de instituciones de élite (Van Zanten, 2009).

Siguiendo los principios del muestreo intencional (Marradi *et al.*, 2010), definimos los siguientes criterios para la selección de entrevistados/as: 1) socioeconómicos (barrio de residencia; cantidad de personas y habitaciones en el hogar; propiedad del lugar de residencia; formación educativa y situación laboral de padre y madre); 2) tecnológicos (cantidad, diversidad y antigüedad de TD en el hogar; intensidad y usos frecuentes de computadora, celular e Internet; participación en redes sociales y en plataformas de juegos); y 3) personales (género; intereses y *hobbies* en el tiempo libre; realización de viajes al exterior; proyectos a futuro; estancias en instituciones educativas en países extranjeros; realización de cursos intensivos de idioma en el extranjero: viajes a países angloparlantes y a Europa).

A partir del criterio de saturación (Verd y Lozares, 2016), realizamos 51 entrevistas biográficas semi-estructuradas (Muñiz Terra, 2018) con 27 varones y mujeres que se encontraban cursando el ciclo orientado de la escuela secundaria (4to a 6to año). La entrevista biográfica semi-estructurada (Muñiz Terra, 2018) se caracteriza por ser un diálogo abierto, con pocas pautas, que estimula respuestas claras, cronológica y espacialmente precisas, en las que se ubica con el mayor detalle posible la referencia a personas, situaciones, lugares en los que transcurren los distintos momentos biográficos. Este tipo de entrevista se orienta a partir de una guía de preguntas o guión elaborado por el/la investigador/a según los propios supuestos teóricos sobre los fenómenos en estudio (Muñiz Terra, 2018).

Los análisis y conclusiones que presentamos en este artículo fueron realizados en base a las trayectorias de apropiación de TD de los/as 27 entrevistados/as. Sin embargo, elegimos ilustrar estas páginas a partir de un único caso, la historia de vida de Anabella, la cual nos permite dar cuenta de la articulación entre niveles macro y micro en el proceso

de apropiación de TD y de la participación de condiciones de acceso, de roles de género y de intereses y motivaciones personales para el desarrollo de aprendizajes. Drotner y Livingstone (2008) han señalado que el análisis detallado de un caso puede servirnos para iluminar una práctica particular en su propio contexto, mostrando las especificidades históricas y culturales de las experiencias con las tecnologías, en el marco de condiciones más amplias que estructuran y operan como marco para la acción. La historia de vida de Anabella condensa en sí misma características que la vuelven atractiva para representar al conjunto de las trayectorias de apropiación de TD reconstruidas en nuestra investigación. En términos de acceso a las TD, su recorrido ilustra el proceso de difusión de TD a nivel nacional así como la consolidación de ciertos artefactos como bienes deseados en distintos momentos biográficos. En relación a los usos dados a las TD, las prácticas de Anabella son representativas del conjunto de los/as jóvenes de clases medias altas entrevistadas/as en donde la sociabilidad, la comunicación y la construcción de los propios gustos e intereses adquieren un lugar preponderante. A la vez, esta historia de vida nos permite identificar los procesos de aprendizaje más extendidos entre jóvenes de clases medias altas, en donde las instancias formales e informales se intercalan en una trama caracterizada por la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos para usar TD.

### 1. Condiciones privilegiadas

Anabella nació en 1995 y para ese entonces la computadora ya era un miembro estable de su familia. Su mamá y papá se conocieron estudiando Licenciatura en Sistemas en la universidad, por lo tanto usar computadoras e Internet, desarmarlas y programar fueron volviéndose prácticas cotidianas para ambos, tanto dentro como fuera del hogar. Desde los 2 años (1997), Anabella empezó a pasar las tardes alternando entre la televisión, la computadora, la Play Station, pero también el dibujo y la pintura. En su familia, estaba instalado que las TD eran artefactos con los que se jugaba pero también se aprendía: *“siempre mi mamá me ponía videos de chiquita, me ponía peliculitas o cosas así para que yo vaya aprendiendo (...) cosas grabadas del Discovery Kids”* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012). A los 6 años (2001), empezó a explorar con Internet a través de juegos *online* para niños/as. Si bien estas primeras incursiones fueron motivadas por su papá, su propia curiosidad la llevó a buscar nuevas opciones.

El resto de la infancia, Anabella siguió jugando y aprendiendo con diversas TD, tanto en su hogar como en la escuela. Durante la preadolescencia y la juventud se sumaron actualizaciones de equipos y nuevos dispositivos conforme fueron surgiendo en el mercado, poblándose la escena hogareña de *tablets*, *smartphones*, *e-readers*, *smart TV*, así como de nuevos modelos de computadoras portátiles y de consolas de videojuegos. Como recordaba Anabella respecto de una de las computadoras de su hogar: *“Mi papá la iba actualizando, por ejemplo, el monitor, salía uno más nuevo, más lindo, que a mi papá le gustaba más, entonces le cambiaba el monitor”* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012).

En un nivel macro, las condiciones de acceso a las TD de Anabella durante la niñez, se inscriben en lo señalado por la literatura local: en Argentina la difusión de TD empezó por la población más joven perteneciente a sectores de mayor ingreso, con formación académica afín a las ingenierías, la comunicación o las ciencias exactas y residentes en grandes centros urbanos, quienes comenzaron a utilizar TD motivados por las posibilidades que ofrecían para el trabajo, el estudio y el ocio (Urresti, 2008: 19). La expansión del

uso de TD continuó luego hacia clases medias urbanas, observándose así un movimiento centro-periferia (Urresti, 2008). Esta segunda generación de “difusores” rápidamente socializó a hermanos/as menores e hijos/as en el uso de la computadora e Internet (Urresti, 2008), tal como ocurrió en la familia de Anabella.

Desde que comenzó a usar la computadora, en 1997, Anabella siempre tuvo acceso hogareño y lo mismo ocurrió con Internet. Sin embargo, esta no fue la situación de la mayor parte de las personas que comenzaron a estar *online* hacia fines de los 90 y principios del 2000. A nivel local, para 2001 únicamente el 14,67% de los hogares platenses contaba con al menos una computadora y conexión a Internet (INDEC, 2017). Mientras que las TD eran elementos naturalizados dentro del paisaje hogareño de Anabella, su extensión en la población era aún muy acotada.

En un contexto caracterizado por la obsolescencia programada y el consecuente deterioro de aparatos (Caron y Caronia, 2007) y por el constante lanzamiento de nuevos dispositivos que rápidamente se vuelven moda y objetos de deseo, la posibilidad de seguirle el ritmo al mercado y de contar con un amplio abanico de TD en el hogar, constituyen elementos clave para entender las características que adquieren las trayectorias de apropiación de TD de las clases medias altas y la articulación entre clase social y aprendizajes. A su vez, la actualización continua de dispositivos se inscribe también en la sociabilidad infantil y juvenil en donde la posibilidad de compartir aplicaciones y juegos participa en la configuración de la pertenencia grupal.

## 2. Aprendizajes

Diversas investigaciones han destacado que, junto al acceso a los dispositivos, es necesario considerar la calidad y diversidad del acceso, el tipo y circunstancias de uso, y los actores y saberes disponibles en cada contexto para comprender por qué las personas desarrollan aprendizajes de manera diferencial y desigual (boyd, 2014; Ito *et al.*, 2010; Selwyn, 2004).

Desde pequeña, Anabella veía a su mamá y a su papá pasar largas horas trabajando frente a la computadora y le gustaba jugar a imitarlos, quería sentir que estaba haciendo lo mismo que ellos/as: *“como era chiquita, se me daba por copiarlos y mi papá me abría el Word y me quedaba ahí como si estuviera trabajando, tocando las teclas. Y yo feliz de la vida porque estaba trabajando”* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012). Sin proponérselo, en la intersección entre trabajo remunerado y tareas de cuidado (para el padre y la madre) y de juego y entretenimiento (para la hija), Anabella aprendió a usar la computadora a través de la simulación, reproduciendo *“acciones, secuencias y decisiones realizadas por alguien muy experimentado”* (Scolari, 2018: 85). A la vez, comenzó a modelar sentidos y expectativas sobre el futuro, en donde la universidad y el trabajo intelectual calificado emergían como un destino claro e indiscutido, a la vez que se naturalizaba el vínculo entre trabajo, estudio, aprendizaje y uso de TD.

Si bien ambos adultos usaban con frecuencia la computadora en el hogar y tenían amplios saberes en la materia, fue el padre quien se ubicó en el lugar de referencia para Anabella. Mientras que la mamá hacía un uso más instrumental de las TD ligado a su trabajo, la relación del padre con las tecnologías no solo era laboral, sino que estas formaban parte de sus *hobbies* y momentos de entretenimiento. De acuerdo con Anabella, *“él siempre fue muy de la tecnología, supongo que es porque le gusta desarmar cosas, siempre, todo*

*lo que compraba lo desarmaba primero y después lo usaba*" (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012). La curiosidad y la experimentación aparecen como atributos del padre, valorados y reconocidos por su hija quien, a lo largo de su biografía, ha recurrido a él para despejar dudas y continuar aprendiendo. La referencia que este adquirió en materia digital se configuró como tal en una trama que articuló tareas de cuidado y tiempo libre. El mayor uso hogareño de TD por parte del padre de Anabella, fuera esta actividad un *hobby* o una continuación de la jornada laboral, debe ser interpretado en relación con una distribución del trabajo doméstico que, según lo relatado, tenía como resultado que la madre, luego de su jornada laboral, se ocupaba de las tareas de cuidado, de limpieza y cocina, mientras que el padre tenía más tiempo disponible para entretenerse con sus hijas y darle rienda suelta a sus *hobbies* y a la exploración con TD.

A medida que Anabella fue creciendo, tuvo lugar un proceso de erosión de las figuras de adultos/as como referencia en materia tecnológica y su reemplazo por su hermana (apenas unos años menor) y amigos/as, quienes operaron a modo de "actualizadores/as", en tanto proporcionaron información sobre nuevos juegos, programas y redes sociales virtuales. A su vez, las relaciones con amigos/as y compañeros/as de escuela fueron el incentivo para nuevos aprendizajes:

*"Mi hermana me hablaba que tenía Facebook y me dio curiosidad. (...) En realidad estaba como medio en contra, le decía: "Ay! vos que estás todo el día en la computadora!" (...) Pero después contacté a una amiga [con la que no hablaba desde su mudanza a otra ciudad]. Ella también tenía Facebook, entonces para hablar con ella estaba buena la idea, así que terminé haciéndome un Facebook. (...) Con ella solamente me hablo por Facebook. O, por ejemplo, con el grupo de la escuela también. Me entero de todo lo que pasa en la división (...) cuando no puedo ver a mis compañeros acá, lo que me queda es verlos por Facebook"* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012).

Comunicarse con una amiga que vive lejos y prolongar el contacto con compañeros/as de escuela más allá de la jornada escolar, aparecen en este relato como los motivos que llevaron a Anabella a ceder sus prejuicios ante Facebook y unirse a la fila de usuarios/as, aprendiendo en ese proceso a usar una red social virtual por primera vez. Como nos recuerda Perkins (1992), las motivaciones y las oportunidades son elementos decisivos para aprender. Al respecto, Ito *et al.* (2010) han identificado dos tipos de motivaciones predominantes, ambas asentadas en dinámicas de aprendizaje informal entre pares, con dinámicas distintas al aprendizaje formal o al orientado por padres/madres, en tanto se apoyan en relaciones de reciprocidad en donde los/as jóvenes contribuyen con la construcción de saberes del otro, así como evalúan los propios (Ito *et al.*, 2010). Por un lado, están aquellas motivaciones basadas en los propios intereses, que les permite a los/as jóvenes conocer y aprender sobre temas específicos, de nicho, asociados muchas veces a identidades marginalizadas que no forman parte de sus círculos de sociabilidad *offline* (*interest-driven*) (Ito *et al.*, 2010). Por el otro, motivaciones basadas en la sociabilidad con amigos/as, en el marco de las prácticas y vínculos dominantes con las TD (*friendship-driven*) (Ito *et al.*, 2010). Como ocurrió con la creación de su cuenta de Facebook, en la trayectoria de Anabella, las motivaciones para aprender a usar nuevos dispositivos y plataformas han ido de la mano principalmente de su deseo de mantener lazos con amigos/as a la distancia y de alimentar su pertenencia a sus grupos escolares.

En coexistencia con las figuras de amigos/as y de la hermana como crecientes referencias, en la trayectoria de Anabella tuvo lugar una jerarquización del autoaprendizaje, que

llegó a convertirse en una de las formas más extendidas y cotidianas para aprender sobre TD (Black *et al.*, 2015). Convertirse en autodidacta en el uso de dispositivos, programas y redes sociales virtuales, implicó la puesta en práctica de dos modalidades de aprendizaje definidas como *"aprender mediante la resolución de problemas"* y *"aprender haciendo"* (Scolari, 2018: 85, 86). En el primero, el aprendizaje se construye a través del enfrentamiento con un problema que lleva a adquirir ciertas competencias para resolverlo (Scolari, 2018: 85). En el segundo, se aprende a partir de la puesta en práctica de *"un conjunto de actividades relacionadas con la competencia que desea adquirir. Tales actividades normalmente incluyen los procesos de ensayo-error que ayudan gradualmente al aprendiz a perfeccionar dicha competencia"* (Scolari, 2018: 85). El siguiente pasaje ejemplifica ambas modalidades:

*"Había jueguitos en Internet que yo quería jugar y ahí aprendí a descargar juegos y después empecé a hacer videos. Porque mis primos [con lo que tenía una banda de música] querían hacer una página con videos de ellos, entonces tuve que aprender cómo hacerlo, cómo editar los videos"* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012).

En estas prácticas, Anabella puso en juego saberes y habilidades sobre TD que ya poseía, para construir, de forma autónoma y guiada por sus propios intereses y pertenencias grupales, nuevos aprendizajes. En ambos casos, los escenarios *offline* para aprender fueron ámbitos no diseñados para el aprendizaje (Scolari, 2018), y en los *online* se combinaron espacios destinados al aprendizaje, como tutoriales sobre edición de video, con lúdicos, como los juegos en línea. Así, estos aprendizajes fueron construidos de manera cotidiana, fluida y espontánea, guiados generalmente por intereses individuales o grupales. Ahora bien, ¿qué factores contribuyeron a que Anabella se sintiera segura y confiada para aprender a descargar juegos o a editar videos sin recurrir a otra persona?, ¿qué elementos de su trayectoria pueden haber ayudado a forjar este vínculo con el aprendizaje en TD?

### 3. Curiosidad, confianza y exploración

Como hemos visto, el aprendizaje en TD es un proceso dinámico que se extiende a lo largo de la vida y se mueve al ritmo de los propios intereses y relaciones, de las demandas por conexión del entorno y del surgimiento de nuevos dispositivos y aplicaciones. Junto al acceso operan un conjunto de condiciones necesarias para usar TD que implican tanto saber leer y escribir, encontrar y ponderar información, saber utilizar *software*, que se extienden más allá de la educación formal y son producto de trayectorias de vida en donde este tipo de formación es valorada e incentivada (Reygadas, 2008).

Anabella aprendió a usar TD en un hogar en donde no solo había conexión a Internet y abundantes y variados dispositivos, sino también conocimientos y habilidades para usar TD y un entorno estimulante para aprender, explorar y darle lugar al ensayo-error. Al principio su mamá y su papá la acompañaban en el uso de la computadora indicándole cómo usar distintos programas y navegar en Internet, prestando atención a qué sitios visitaba y cuidando que no borrara información importante. Con el tiempo, cuando ya tenía alrededor de 6 años, ganó más autonomía y aprendió a bajar e instalar programas motivada por su interés en jugar: *"Me fueron dejando más libertad, no me vigilaban, jugaba con Internet. Empecé a descargar jueguitos, porque los jueguitos que están en línea son más ligeros... entonces empezé a escarbar otras cosas que son más entretenidas"* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012).

Livingstone y Sefton-Green (2018) han señalado que, cuando se trata de aprender a usar TD, en las familias de clases medias y medias altas tienen lugar prácticas de aprendizaje relajadas, poco estructuradas y normadas, que fomentan la creatividad, la expresión y son orientadas por el interés de los mismos/as niños/as. Recordando sus primeras sensaciones con las TD, Anabella nos contaba:

*"Quería ver lo que podía hacer, nunca me ponía a jugar a lo mismo. Me ponía a buscar en la página de juegos, quería saber jugar a todos. Tenía mucha curiosidad, quería saber hasta dónde se podía llegar hacer con una computadora, pero no es que sentía que era poderosa con la computadora, yo soy más bien curiosa, trato de averiguar cómo funciona y después que eso me sirva"* (Anabella, comunicación personal, noviembre 2012).

Como se puede apreciar, en las prácticas de aprendizaje que tuvieron lugar en el hogar de Anabella, no había divisiones marcadas entre las finalidades de uso de las TD sino que los dispositivos y aplicaciones servían a distintos fines e intereses indistintamente y los aprendizajes en, por ejemplo, juegos *online*, potenciaban otras áreas (Livingstone y Sefton-Green, 2018).

El vínculo que desde pequeña Anabella desarrolló con el aprendizaje en TD caracterizado por la curiosidad para explorar en base a sus intereses y la confianza para aprender a partir de la experiencia, debe ser entendido a partir de la articulación de varios factores. Los recursos materiales y simbólicos de los que cada individuo dispone se van configurando desde la niñez, resultando en individuos que, llegada la juventud poseen "ventajas acumuladas" mientras que otros, por el contrario, han acumulado un sinnúmero de desventajas (Mora Salas y de Oliveira, 2014). Las condiciones materiales para la apropiación de las TD que han ostentado jóvenes de clases medias altas como Anabella, han contribuido a la familiaridad con este tipo de tecnologías, que no son pensadas como objetos inalcanzables ni tampoco como bienes difíciles de reemplazar si se rompen o faltan. Mientras desde la desposesión o acceso escaso a las TD se tienden a construir representaciones en donde poseer estos artefactos y saber usarlos está ligado a la posibilidad de desarrollar estrategias para estar socialmente incluido (Winocur, 2007), nuestros hallazgos sostienen que las clases medias altas ubican a las TD en un lugar desacralizado, como bienes naturales, accesibles, con una disponibilidad permanente en el hogar.

Junto a lo señalado, la abundancia y diversidad de saberes han contribuido a desarrollar modos de vinculación y uso de las TD en donde no se depositan necesariamente expectativas laborales y/o educativas, a la vez que se los manipula con soltura y confianza. Así, la fluidez con la que los/as adultos/as del hogar se relacionaban con las TD, ha sido el sustrato sobre el que se han cimentado aprendizajes basados en la exploración y en una actitud confiada hacia los desafíos que pudieran presentar nuevos dispositivos. Crecer y socializarse en ámbitos en donde no solo había disponibilidad física de TD sino también de saberes y habilidades, junto a una actitud estimulante para el aprendizaje, contribuyó a consagrar un vínculo con las TD caracterizado por la autoconfianza y una actitud resuelta para enfrentar lo desconocido en materia digital.

## Conclusiones

En este trabajo analizamos las articulaciones entre clase social y apropiación de las TD, enfocándonos en las características que adquirió el aprendizaje informal en TD en la trayectoria de vida de una joven de clase media alta de La Plata.

Identificamos que los vínculos de los/as jóvenes de clases medias altas con las TD se destacan por la abundancia y diversidad de dispositivos tecnológicos presentes en el entorno, así como su disponibilidad desde temprana edad y un acceso ininterrumpido a estos bienes a lo largo del recorrido biográfico. En la trayectoria de Anabella, estas condiciones de acceso privilegiadas han sido el sustrato sobre el cual se han construido diversos aprendizajes.

A su vez, para aprender a usar TD, fue clave el tipo de vínculo que los/as adultos/as de la familia y los/as amigos/as de los/as entrevistados/as establecieron con diversos dispositivos, caracterizado por la exploración basada en la búsqueda de *software* y *hardware* que satisficiera necesidades e intereses, y en la confianza y naturalidad con la que se manipulaban los distintos artefactos. En este sentido, entre jóvenes de clases medias altas, una huella de la apropiación en condiciones ventajosas reside en la actitud de confianza en sí mismos/as al momento de aprender a usar una nueva TD. Habilidades y conocimientos sobre los que se tiene la certeza de que serán útiles para el futuro cercano (la universidad) y el lejano (el trabajo intelectual), sumado a una predisposición al aprendizaje cimentada en la autoconfianza, ubican a los/as jóvenes de clases medias altas en una posición de privilegio para aprender en TD, desde la cual continúan acumulando ventajas en diversas dimensiones de su biografía. Las tramas de aprendizaje que reconstruimos, ponen de relieve la importancia de caracterizar los procesos de aprendizaje atendiendo a dimensiones objetivas y simbólicas, y, a su vez, contribuyen a comprender el reverso de la privación y sus resonancias en la apropiación de TD.

## Bibliografía

- Amado, S. (2015) "El Programa Conectar Igualdad en el nivel superior: desafíos y perspectivas en la formación docente", en Lago Martínez, S. (coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo, pp. 177-200.
- Bertaux, D. (1999) "El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades", *Proposiciones*, núm. 29.
- Black, J., Castro, J. y Lin, C. (2015) *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York: Palgrave.
- Boyd, d.m. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, London: Yale University Press.
- Cabello, R., Burghi Cambón, M. S., Cardozo, F., González Gartland, G., López, A. y Ormachea, C. (2013) *Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Caron, A. H. y Caronia, L. (2007) *Moving cultures. Mobile Communication in Everyday Life*. Montreal: McGill Queen's University Press.
- Casablancas, S. (2014) "La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto

piloto *Escuelas de innovación*, dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina)”, *Educar*, 50(1), pp. 103-120.

- Culzoni, C. (2013) “Calidad de las interacciones en una propuesta para enseñanza de la física en aula virtual y utilizando un Laboratorio Remoto”, *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(4), pp. 29-43.
- Danieli, M. E. (2013) “Los docentes en formación: entre los libros y las TIC”, *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(4), pp. 20-28.
- Daza, J. D. (2019) *Libertades enredadas. Etnografía del aprendizaje y el activismo en los informáticos que arman redes inalámbricas libres con Internet comunitaria en Buenos Aires*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de San Martín.
- Drotner, K. y Livingstone, S. (2008) “Volume introduction”, en Drotner, K. y Livingstone, S. (eds.) *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Dughera, L. y Echalar, J. (2017) “Encontrando a diferença. Análise sobre o conjunto de conhecimentos e competências de professores e alunos do ensino secundário envolvidos no Programa Conectar Igualdad”, *Educativa. Revista de Educacao*, 20(3), pp. 603-617.
- Dughera, L., Segura, A., Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2012) “Sobre los aprendizajes de los trabajadores informáticos: los roles de la Educación formal, No formal e Informal en la adquisición de técnicas”, *Revista Educación y Pedagogía*, 23(62), pp. 79-101.
- Gessaghi, V. (2013) “Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”, *Runa*, 34(1), 73-90.
- INDEC (2017) *Censo 2001*. Argentina: INDEC. Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=2&id\\_tema\\_2=41&id\\_tema\\_3=134](https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=134) (último acceso 24 de julio de 2020).
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. y Tripp, L. (2010) *Hanging out, messing around, and geeking out. kids living and learning with New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lago Martínez, S. (2015) “La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad”, *Educação*, 38(3), pp. 340-348.
- Lave, J. y Packer, M. (2011) “Hacia una ontología social del aprendizaje”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 40, pp. 12-22.
- Lemus, M. (2018) *Articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales: un estudio de las trayectorias de vida de jóvenes de clases medias altas, La Plata 2012-2017*. Tesis de posgrado. Presentada en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales.
- Levis, D. (2017) “Constructo: una experiencia de ludo-aprendizaje colaborativo en red. Usos y apropiación socioeducativa de nuevos medios en el ámbito universitario”, en R. Cabello y López, A. (eds.) *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly, Chubut: Del Gato Gris, pp. 195-204.
- Linne, J. (2015) “¿De qué hablamos cuando hablamos de brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI”, *Question*, 1(46), pp. 151-159.
- Linne, J. (2018) “En torno a la integración tecnológica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones?”, *Propuesta Educativa*, 1(49), pp. 73-83.
- Livingstone, S. y Bober, M. (2005) *UK Children Go Online: Final Report of Key Project Findings*. London: ESRC.
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2007) “Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide”, *New Media and Society*, 9(4), pp. 671-696.
- Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2018) “Class in “The Class”: conservative, competitive and (dis)connected”, en Deery, J. y Press, A. (eds.) *Media and class: TV, film, and digital culture*. New York: Routledge, pp. 176-188.
- Marotias, A. (2015) “Inclusión social en la educación superior a distancia: motivaciones y prácticas de estudio”, en Lago Martínez, S. (coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo, pp. 217-246.

- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Martínez, M., Villa, A., y Seoane, V. (coord.) (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- Moguillansky, M., Fontecoba, A. y Lemus, M. (2016) "Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina", en S. Benítez Larghi, Winocur Iparraguirre, R. (Coords.) *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, pp. 17-46.
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2014) "¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza", en Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (coords.) *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales*. México: Colmex, pp. 245-312.
- Morales, S. (2015) "La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación", en Lago Martínez, S. (coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo, pp. 27-52.
- Muñiz Terra, L. (2018) "El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida", *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), pp. 1-25.
- Ocelli, M. y Vázquez-Abad, J. (2010) "Formación de docentes a través de la resolución de un problema biotecnológico en un ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por computadora", *VEsC*, 1(1), pp. 37-49.
- Parrón, M. G. (2014) "La enseñanza en un mundo en transformación: el uso de las TIC", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), pp. 90-97.
- Peirone, F. (2018) "El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 17(9), pp. 66-80.
- Perkins, D. (1992) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C. y Terzian, C. (2016) "Consumos digitales de los jóvenes: ¿puentes o muros para la enseñanza escolar?", *Propuesta Educativa*, 2(46), pp. 84-92.
- Reygadas, L. (2008) *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: UAM, Anthropos Editorial.
- Salica, M. (2018) "Caracterización de las actitudes en estudiantes de secundaria como efecto del aprendizaje mediado por la imagen digital en contexto", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16(9), pp. 16-31.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad*. México: FLACSO.
- Sautú, R. (2012) *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumière Ediciones.
- Scolari, C. (2018) "Estrategias de aprendizaje informal", en Scolari, C. (ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp. 83-92.
- Sefton-Green, J. (2013) *Learning Not at School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Selwyn, N. (2004) "Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide", *New Media and Society*, 6(3), pp. 341-362.
- Stuber, J. (2006) "Talk of Class. The Discursive Repertoires of White Working- and Upper-Middle-Class College Students", *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(3), pp. 285-318.
- Tenti Fanfani, E. (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Thompson, J. (1998) *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- UNESCO (2013) *Global media and information literacy (mil). Assessment framework: Country readiness and competencies*. París: UNESCO.
- Urresti, M. (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Van Zanten, A. (2009) "The sociology of elite education", en Apple, M. W., Ball, S. J. y Gandin, L. A. *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London, New York: Routledge, pp. 329-339.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016) *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Welschinger, N. (2017) "Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata", *Ciencia Docencia y Tecnología*, 28(55), pp. 51-77.
- Winocur, R. (2007) "La apropiación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos", *Versión*, núm. 19, pp. 191-216.
- Winocur, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Zukerfeld, M. y Benítez Larghi, S. (2015) *Informe final. Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Universidad Nacional de La Plata, Universidad Maimónides: CIECTI.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012) "Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación Latinoamericana", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18), pp. 137-171.

## Notas

- 1 A lo largo del artículo el apellido "boyd" aparece con minúscula inicial, respetando el posicionamiento de la autora respecto de las letras capitales: <http://www.danah.org/name.html> (último acceso el 12 de junio de 2018).
- 2 Para operacionalizar la clase social, tuvimos en cuenta dimensiones que han sido señaladas en la literatura especializada como marcadores de posiciones de clase privilegiada. Incorporamos la formación y ocupación de padres y madres en tanto ha sostenido que la formación superior y empleos calificados con alta remuneración son componentes centrales para la definición de una posición media alta (Stuber, 2006). Los consumos de tecnologías, de indumentaria, las salidas y viajes fuera del país, han sido también identificados en la literatura latinoamericana como marcadores de posiciones sociales privilegiadas (Saraví, 2015). El análisis en conjunto de diversas dimensiones nos permitió caracterizar a la población de estudio como perteneciente a sectores privilegiados de la sociedad. La ausencia de otro conjunto de factores, como la autoadscripción a la clase alta, la pertenencia a "familias tradicionales" y el volumen y tipo de capital económico (Gessaghi, 2013), nos llevaron a identificar a los/as entrevistados/as como pertenecientes a la clase media alta.
- 3 En este trabajo nos detenemos en el análisis de dos dimensiones de las trayectorias de apropiación: acceso y desarrollo de habilidades.



Magdalena Lemus es Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina; Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Becaria postdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Argentina. E-mail: magdalenalemus.2@gmail.com

# Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula

*Transmedia Pedagogical Narrative: Stages, Contexts and Dimensions for its Inclusion in the Classroom*

EXEQUIEL ALONSO\*

UNICEN

VIVIANA ALEJANDRA MURGIA\*\*

UNICEN

## Resumen:

En el artículo nos propusimos analizar la inclusión de la "Narrativas transmedia pedagógicas" y caracterizarlas a partir del estudio de dos experiencias en escuelas secundarias en Argentina en 2017 y 2018. Para el análisis adoptamos una metodología de investigación de tipo cualitativa, basada en técnicas de recolección y producción de datos: entrevistas, observación de las prácticas áulicas, análisis de documentos y revisión de bibliografía. El hallazgo principal del trabajo fue partir de las experiencias en las escuelas para abordar tres contextos (institucional, áulico y de la comunidad), y las dimensiones principales en las que debería reflexionar un docente para implementar la narrativa transmedia como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En las conclusiones problematizamos el propósito de crear narrativas transmedia, poniendo en discusión la idea de que la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implica necesariamente una mejora en el proceso educativo, sin reflexionar en profundidad sobre el potencial que tienen estas narrativas para favorecer: el aprendizaje significativo; el desarrollo de habilidades de la cultura digital y el alfabetismo transmedia; y el recupero de aprendizajes informales de los estudiantes y las intervenciones en la comunidad, a partir de la formulación de problemas de la realidad y la afirmación del rol político de la educación.

**Palabras clave:** Narrativa transmedia pedagógica – Educación con TIC – Educación secundaria – Comunidad – Alfabetismo transmedia

## Abstract:

*In this article we set out to analyze the inclusion of "Transmedia pedagogical narratives" and characterize them from the study of two experiences in secondary schools in Argentina in 2017 and 2018. For this analysis we adopted a qualitative research methodology, based on collection and production techniques of data: interviews, observation of classroom practices, analysis of documents and review of bibliography. The main finding of this work was to start from the experiences in schools to address three contexts (institutional, classroom and community), and the main dimensions in which a teacher should reflect to implement the transmedia narrative as a teaching and learning strategy. In the conclusions we problematize the purpose of creating transmedia narratives, putting into discussion the idea that the inclusion of ICT necessarily implies an improvement in the educational process, without reflecting in depth on the potential of these narratives to favor meaningful learning; the development of digital culture skills and transmedia literacy; the recovery of informal learning of students and interventions in the community, from the formulation of problems of reality and the affirmation of the political role of education.*

**Keywords:** Pedagogical transmedia narrative – Education with ICT – High School – Community – Transmedia literacy

Recibido el 8 de septiembre de 2019 | Aceptado el 15 de abril de 2020

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2020) "Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 99 a 112.

## Artículos

### Jóvenes investigadores

99

## Introducción

El artículo presenta dimensiones de las “Narrativas transmedia pedagógicas”, en tanto aporte metodológico para su transferencia en proyectos escolares. Nos valemos de autores de diferentes campos disciplinares, con mayor énfasis en el pedagógico y comunicacional, que nos permiten analizar dos estudios de casos realizados en escuelas públicas de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina.

Esta preocupación por investigar los efectos de los medios no es nueva, de hecho el estudio del cruce entre educación, comunicación y tecnologías dejó una prolífica cantidad de conceptos que podemos pensar como punto de partida para el trabajo. De la Fuente Prieto, Lacasa Díaz y Martínez-Borda (2019) presentan un listado de conceptos que dan cuenta de esta preocupación: “alfabetización mediática” (Buckingham, 2004); “nuevas alfabetizaciones” (Jenkins, 2009); “multialfabetizaciones” (Gee, 2012); “competencia mediática” (Ferrés, 2012); “alfabetización informacional” (Wilson *et al.*, 2013); “alfabetismo transmedia” (Scolari, 2018). Si bien todos estos autores comparten la preocupación por abordar el fenómeno mediático desde la escuela, no todos recuperan aquello que sucede en los contextos de los estudiantes, que comprenden tanto sus competencias como las estrategias de aprendizaje que utilizan. Coincidimos con Winocur Iparraguirre, Gutiérrez y Barreneche (2018) en que los estudios acerca de la relación de los jóvenes con los medios, por fuera de la escuela, estuvieron circunscritos a otras disciplinas, y *“pocas veces el campo educativo encontraba razones válidas para ocuparse de ellos, salvo que perturbaran el normal desenvolvimiento de las actividades escolares”* (Winocur *et al.*, 2018: 171). Por tal motivo nos parece valiosa la propuesta de estudiar los “alfabetismos transmedia” de Scolari (2018) que, al recuperar a Buckingham (1993), define como un enfoque centrado en la producción, que promueve la participación activa de los estudiantes, recupera sus competencias en el amplio espectro de la cultura y la comunicación y no se limita solo a educar para contrarrestar los efectos negativos de los medios o las tecnologías. De acuerdo a Scolari,

*“el alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas”* (2018: 17).

Ahora bien, ¿cómo podemos pensar el alfabetismo transmedia en la escuela? ¿Qué aporta el concepto que el resto no? En principio, consideramos que el alfabetismo transmedia recupera el potencial de este tipo de narrativas, que hacen posible expandir una historia por diferentes medios y lenguajes de comunicación (sean estos analógicos o digitales) constituyendo un mundo narrativo en el cual cada fragmento amplía y brinda más detalles sobre los hechos que se están narrando, contemplando como necesaria la participación de la audiencia para ampliar dicha historia con nuevas producciones (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). La creación de narrativas transmedia en el aula, además, permite pensar en las competencias transmedia: *“una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de contenidos en medios digitales interactivos”* (Scolari, 2018: 19). Hablar de alfabetismo y no de alfabetización, consiste para los investigadores Rodríguez y Manuel (2018) en un acierto teórico metodológico, dado que uno de los problemas del uso del concepto alfabetización mediática es que *“cruza diferentes dimensiones de acción, lo que hace muy complicado cuantificarle, especialmente cuando se asocia a la práctica estandarizada, planificada y evaluable conocida en la educación institucionalizada”* (Rodríguez y Manuel, 2018: 438). En suma, para Scolari, Rodríguez y Masanet un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia debería ser:

*“Un proceso de aprendizaje donde la narrativa –ya sea el viaje de Cristóbal Colón, la fotosíntesis o la fórmula de la superficie de la esfera– se trabaje en el aula a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos; por otra parte, un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes” (2019: 3).*

En sintonía con la definición presentada, en trabajos anteriores propusimos hablar de “Narrativas transmedia pedagógicas” (Alonso y Murgia, 2018) como una posibilidad para favorecer el alfabetismo transmedia en la escuela y, además, como un modo de diferenciar las características particulares que asumen este tipo de narrativas, cuando se piensan solo a los fines de implementar una estrategia de enseñanza y aprendizaje:

*“Si tuviéramos que pensar en la fórmula que dio como resultado la narrativa transmedia realizada, podríamos decir que primero se definieron propósitos educativos (PE), que contribuyeron a la realización del guión transmedia por parte de especialistas externos, docentes y estudiantes en las clases de las materias de Filosofía y Lengua y Literatura. Luego se crearon contenidos generados por los estudiantes (CGE) y por último se difundieron las producciones con el objetivo de favorecer la cultura participativa de los ciudadanos (CPC). Atendiendo a estos procesos tal vez sería más preciso hablar de Narrativa Transmedia Pedagógica (NTP) para distinguirla de otro tipo de narrativas que se plantean propósitos diferentes” (Alonso y Murgia, 2018: 218).*

En particular nos interesa explicitar qué entendemos por la inclusión de la tecnología digital en el aula para no caer en postulados tecnocentristas que atribuyen a la innovación tecnológica (en este caso de producción de piezas de comunicación digital) la responsabilidad de la enseñanza y obturan el debate que consideramos central: si hay o no aprendizajes antes, durante y después del desarrollo de la inclusión de las tecnologías, en este caso para elaborar una narrativa transmedia pedagógica. En este sentido, coincidimos con las conclusiones de la revisión del uso del concepto de alfabetización transmedia en artículos científicos que realizaron González-Martínez, Serrat-Sellabona, Estebanell-MinGuell, Rostan-Sánchez y Esteban-Guitart (2018). Los autores, luego de una exhaustiva investigación afirman que la alfabetización transmedia:

*“Es el pasaporte al aprovechamiento de las plataformas mediáticas de modo masivo e intensivo, como escenarios óptimos para el aprendizaje en comunidad (Pence, 2012). Un aprendizaje centrado en el contenido y en el contexto, y no en la tecnología (Grandío-Pérez, 2016) y, a la vez, una forma de combatir las múltiples brechas digitales que puede acarrear la cultura participativa en los illiterates (Alper, 2013)” (González-Martínez et al., 2018: 33).*

En este artículo, nos proponemos caracterizar las “Narrativas transmedia pedagógicas”, para precisar las dimensiones que se podrían pensar previo a su inclusión en la escuela y con el objetivo de favorecer el alfabetismo transmedia. Para ello sostenemos que es importante pensar en los contextos que se vinculan al momento de incluir narrativas transmedia en el aula, en particular la articulación clave con la comunidad, entendida tanto por sus actores (ciudadanos, comunidad de padres, especialistas externos a la escuela y estudiantes por fuera de la situación escolar) como por sus múltiples realidades (definición de problemáticas, temas prioritarios e intereses comunitarios, vínculo estratégico escuela y sociedad, preocupación de los jóvenes y motivaciones particulares).

## Marco metodológico

Las dos experiencias que se analizan fueron realizadas en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 (EES N° 10) "José Manuel Estrada" de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina. La primera se denominó "Si Sócrates viviera, Narrativa transmedia y Filosofía" llevada a cabo en el ciclo lectivo del año 2017, de agosto a diciembre y la segunda se llamó "Juventudes y construcción de lo público" realizada de marzo a diciembre de 2018. La EES N° 10 está ubicada en el centro de la ciudad, es pública (no arancelada) y tiene una matrícula aproximada de mil estudiantes, que en cuarto, quinto y sexto año de nivel secundario se agrupan de acuerdo a las siguientes orientaciones curriculares: ciencias sociales, ciencias naturales y literatura. El proyecto articuló el trabajo de cincuenta estudiantes en 2017 y cincuenta y cuatro estudiantes en 2018, y en ambos casos se convocaron a participar a dos divisiones de sexto año de la orientación ciencias sociales. En 2017 la materia que dio origen al proyecto fue Filosofía y en 2018 Proyecto y metodología de la investigación en Ciencias Sociales, en los dos años se articuló además el espacio de Literatura y se contó con el acompañamiento del Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico de la institución educativa y especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en el marco de un acuerdo de cooperación entre la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y la EES N° 10.

Para analizar ambas experiencias, propusimos como técnicas de recolección y producción de datos la observación participante, entrevistas estructuradas y revisión de bibliografía. Al momento de definir qué observar y cómo sistematizarlo, se adoptó lo que Gregorio Rodríguez Gómez citado en Álvares-Gayou Jurgenson (2003) define como un "sistema de observación categorial", dado que "se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación" (2003: 105). Es decir, se recolectó información de los intercambios, debates y prácticas que tienen lugar en cada clase, taller y espacio de producción de la narrativa transmedia. En cuanto a las entrevistas estructuradas, fueron dirigidas a la totalidad de los estudiantes que formaron parte del proyecto, por medio de dos cuestionarios que se entregaron de manera escrita antes y después de la producción de la narrativa transmedia. Tanto el momento de registrar las observaciones, como las decisiones en relación a qué preguntas incluir en los cuestionarios, se definieron a partir de dos planos que nos interesan analizar: vínculo entre las competencias transmedia y los saberes escolares y diálogo entre la escuela y la comunidad. Las preguntas de las entrevistas fueron respondidas en clase, y apuntaban a relevar específicamente: a) si la narrativa transmedia les había posibilitado construir conocimientos nuevos y b) si el vínculo con las problemáticas de la comunidad había resultado significativo en relación a los contenidos curriculares vistos.

En cuanto a los talleres, se realizaron en tres oportunidades en el proyecto del año 2017 y en cinco oportunidades en el año 2018. Los mismos tuvieron un doble objetivo, por un lado, permitieron abordar contenidos específicos y necesarios para construir la narrativa transmedia (por ejemplo, relacionados a la participación política, la divulgación de la ciencia, el uso de tecnologías de la información y la comunicación y las características de una narrativa transmedia) y, por otra parte, los talleres fueron una instancia más de producción de datos para la investigación. Luego de los mismos, el equipo a cargo del proyecto sistematizó anotaciones y elaboró un registro de aspectos relevantes para la investigación.

## Estudio de casos de “Narrativas transmedia pedagógicas”

### Etapas de las experiencias con “Narrativas Transmedia Pedagógicas”

Presentamos brevemente las etapas de cada uno de los proyectos educativos: “Si Sócrates viviera, Narrativa Transmedia y Filosofía” y “Juventudes y construcción de lo público”. Si bien referimos a diferentes etapas, esto no significa que las mismas se desarrollan en forma lineal y consecutiva, puesto que las acciones que mencionamos en cada una de ellas se recuperan en distintos momentos:

- **Abordaje de contenidos curriculares:** primeramente, tomamos decisiones con relación a los contenidos a abordar y acuerdos interdisciplinarios, que nos permitieran articulaciones entre áreas y potenciales problematizaciones con temas del contexto de los estudiantes. A partir de tales decisiones propusimos el tratamiento de contenidos específicos de cada espacio curricular. En el proyecto de 2017 se estudió la figura de Sócrates propuesta en el diálogo platónico *Critón* y fragmentos de la *Apología* para plantear discusiones en torno a la justicia y las leyes. En el segundo proyecto se aborda el eje juventudes y construcción de lo público, retomando la lectura de textos literarios que sitúan a la juventud en diferentes contextos históricos y de textos científicos que problematizan la noción de juventud, la propuesta de panel con actores de la comunidad para pensar a los jóvenes de Olavarría en el espacio público y talleres con especialistas para abordar la comunicación de la ciencia.
- **Problematización y contextualización de los contenidos curriculares:** los estudiantes recuperaron los temas trabajados en la etapa anterior para problematizar la realidad, es decir, generar una expansión en la que el contexto del aula dialogue con el contexto del estudiante y la familia. La etapa incluyó la producción de los estudiantes, a partir de la reflexión, la indagación y la investigación de temas vinculados al funcionamiento de las leyes, el rol de la ciudadanía, la “fidelidad” que debemos a esas leyes, la actitud de Sócrates de anteponer la polis al bienestar de sus hijos en un caso y en otro caso, nocturnidad, la ESI, el funcionamiento de los centros de estudiantes en la escuela secundaria, la militancia de los jóvenes en partidos políticos, el involucramiento de los jóvenes en actividades de expresión como el rap y la murga, etc.
- **Producción de narrativa transmedia:** se elaboraron guiones atendiendo a aquellos aspectos que se iban a poner en diálogo con la comunidad, la elección de los soportes físicos o digitales, la interrelación de las producciones y, finalmente, la propuesta de interacción con la comunidad, teniendo en cuenta la importancia de continuar la expansión de la narrativa realizada. Las producciones se encuentran disponibles en <http://bit.ly/socratesolavarría> (2017) y [www.jovenestransmedia.com](http://www.jovenestransmedia.com) (2018).
- **Expansión de la Narrativa transmedia:** se generaron instancias de interacción con el público, a partir de los dispositivos de participación que se crearon en la etapa previa. Las producciones de los estudiantes se socializaron, haciendo uso de redes sociales y páginas web. Se fijó un calendario de publicación.
- **Resignificación de saberes construidos:** la etapa final se abocó a recuperar las voces y producciones de los diferentes actores de la comunidad que entran en

diálogo con las producciones realizadas. El objetivo fue pensar de qué manera se modifican o amplían nuestros propios puntos de partida, a partir de la interacción con otros actores.

Las revisiones finales permitieron al equipo plantear que la utilización de competencias transmedia (Scolari, 2018) en el contexto del aula requiere de la resignificación de las mismas para utilizarlas con fines distintos a los del ámbito informal. Así, por ejemplo, cuando se elaboraba un contenido para publicar en las redes sociales, los estudiantes pensaban en clave escolar con publicaciones que se parecían a respuestas de exámenes, con definiciones o contenidos extensos, perdiendo de vista los requerimientos propios de dichas redes. Es decir, los saberes que los estudiantes construyen por fuera de la escuela, suponen negociaciones y resignificaciones cuando se ponen en juego en el contexto del aula, no se trata simplemente de trasladar una competencia transmedia al ámbito del saber escolar. Por ende, requiere una apropiación crítica de las TIC.

Las propuestas de interacción con la comunidad es un aspecto a consolidar. Sin embargo, consideramos que estas potenciales interacciones, en primer lugar, enriquecen el sentido de las producciones de los estudiantes, en tanto, los posiciona como productores y, en segundo lugar, sostiene desde el comienzo la comunicación y la construcción colectiva como centrales en el proceso de conocer.

Finalmente, nos parece importante remarcar que al comienzo del proyecto cuando se les pregunta a los estudiantes si creen que lo que aprenden en la escuela puede resultar de interés para intervenir en problemáticas de la comunidad, la mayoría lo pone en duda:

*“Yo creo que no, ya que lo que aprendemos dentro de la escuela no lo utilizamos tanto en la vida cotidiana debido a que hay trabajos o estudios que no tienen nada que ver con lo aprendido en la escuela”* (Joaquín, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

*“Hay temas que aprendemos en la escuela que sí son interesantes y están buenos para la comunidad, pero otros son totalmente innecesarios”* (Delfina, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Por el contrario, en las apreciaciones que hacen los propios estudiantes al final del proceso, se registra una modificación en sus percepciones:

*“Cambió la forma de explicar la materia, ya que involucra mucho a la sociedad y genera un constante intercambio de opiniones”* (Matías, comunicación personal, 7 de noviembre de 2018).

*“Es más didáctico, todos participamos no nos quedamos escuchando al profesor que nos cuenta cómo son las cosas. Todos tenemos diferentes formas de verlas y de esa manera se puede participar”* (Milagros, comunicación personal, 7 de noviembre de 2018).

En general los estudiantes reconocen un cambio en el proceso de enseñanza, así como en el rol que juegan otros actores de la comunidad en la construcción de sentido.

## Articulación de diferentes contextos en la “Narrativa Transmedia Pedagógica”

Para pensar la narrativa transmedia, en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje, consideramos necesario poner de manifiesto los diferentes contextos que se articulan en un proyecto como el que presentamos:

- **Contexto del aula:** consideramos central la planificación del docente, es decir, la definición de lo que se propone enseñar, los objetivos de aprendizaje, los conocimientos que se recuperarán con los estudiantes, los procesos cognitivos que se quieren favorecer, los modos en los cuales se van a incluir las TIC, las condiciones que se van a generar para llevar adelante la propuesta de enseñanza (de saberes, infraestructura, espacios y tiempos), las actividades que se van a diseñar y los instrumentos con los que se evaluarán no sólo a los estudiantes sino al proyecto en su conjunto.
- **Contexto de la escuela:** nos parece importante no desconocer aquello que hace al vínculo del docente con la institución en la cual trabaja (tanto con el equipo directivo como con otros colegas que pueden sumarse al proyecto), las normativas y permisos que se deben respetar, las directivas en torno al diseño curricular, la posibilidad de gestionar recursos (humanos, de tiempo, espacios, infraestructura, acceso a internet, económicos, entre otros) para garantizar la concreción del proyecto transmedia. También la relación de la escuela con la comunidad en general y la comunidad de padres en particular, los modos de inserción de la institución como actor político, académico y social.
- **Contexto de los estudiantes y su familia:** implica pensar en las realidades particulares y situadas del grupo que será parte de la propuesta: sus intereses, deseos y motivaciones; los vínculos con otros actores de la comunidad y su propia pertenencia a otras instituciones, asociaciones, agrupaciones, etc. También sus prácticas de uso de TIC, sus estrategias de aprendizaje informal de medios de la cultura digital y las competencias transmedia (Scolari, 2018) que pueden recuperarse en el aula.

En el cuadro 1 del anexo sistematizamos los vínculos que se generan a partir de la puesta en marcha de una narrativa transmedia pedagógica.

El entramado de actores, vínculos y prácticas entre docentes, representantes de las instituciones educativas, comunidad de padres, estudiantes y comunidad en general, nos permiten recuperar la noción de narrativa transmedia para pensar en sus particularidades al momento de problematizarla como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Para sistematizar esta idea preferimos hablar de “Narrativa Transmedia Pedagógica” (Alonso y Murgia, 2018) distinguiendo así, lo que acontece en el aula de otro tipo de narración transmedia (ficcional, publicitaria, documental, etc.).

## Dimensiones posibles de una “Narrativa Transmedia Pedagógica”

1. **Considerar la narrativa transmedia como una estrategia de enseñanza y aprendizaje y no solo como una producción comunicacional:** creemos que el docente deberá tomar decisiones pedagógicas en torno a la relevancia de los saberes a enseñar y los potenciales cruces con distintas materias y problemáticas co-

munitarias. Se espera que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje posibilite a los estudiantes formular problemas y análisis vinculados a la comunidad. Es decir, el objetivo no será solo difundir las producciones alcanzadas en el aula sino favorecer el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos.

2. **Complejizar el conocimiento desde un abordaje interdisciplinar:** retomamos aquí los aportes de Ausubel (1983) acerca del aprendizaje significativo, en este sentido la producción transmedia pone en juego la resignificación de saberes a partir de la vinculación con conocimientos previos. La producción de piezas comunicacionales requiere de estudiantes activos que se involucren en procesos de creación y resignificación de saberes, que amplían y transforman los conocimientos que la escuela se propone enseñar. Esta complejización de conocimiento impacta también en la manera de organizar el trabajo en el aula: la necesidad de resignificar tiempos y espacios escolares, desarrollar el trabajo colaborativo entre pares, tanto en el caso de los docentes como en el caso de los estudiantes.
3. **Recuperar competencias transmedia y enseñar competencias transmedia:** entendemos que el proyecto debe favorecer la búsqueda de diferentes estrategias por parte del estudiante que permitan resolver el problema educativo, comunicacional y comunitario formulado. Para ello se deberían propiciar oportunidades para recuperar las competencias que los estudiantes aprendieron en contextos informales y ponerlos en diálogo con los conocimientos curriculares que se pretenden enseñar, favoreciendo un clima de enseñanza y aprendizaje horizontal que posibilite, entre otras cuestiones, desarrollar: a) nuevas competencias relacionadas con los medios de comunicación y las TIC, no de manera prescriptiva, sino en relación al contexto y las necesidades de los estudiantes; b) creatividad, autonomía y, colaboración entre pares; c) crear piezas comunicacionales para múltiples medios y formatos; d) la participación activa y crítica para expandir la narrativa creada a partir de la construcción de nuevos conocimientos; y e) la propuesta de intervención de la comunidad para favorecer nuevas expansiones a la historia.
4. **Reflexionar sobre la cultura digital y la ciudadanía digital:** asumimos el rol político de la educación desde la perspectiva crítica, en la que docentes y estudiantes desarrollan un pensamiento crítico y una participación activa, por lo tanto, proponemos dejar de ver a las escuelas como espacios de instrucción. En tal sentido, la "Narrativa transmedia pedagógica" se propone generar expansiones de los estudiantes y de la comunidad que constituyan una perspectiva transformadora de la realidad. Además, se deberían favorecer por un lado los procesos de reflexión sobre los nuevos modos de participar y relacionarnos en los espacios virtuales y sus vínculos con espacios analógicos; por el otro el acceso, uso y apropiación de los bienes y servicios que constituyen la cultura digital desde una perspectiva de derechos. También una reflexión sobre la reconfiguración de las ciudades frente a la innovación tecnológica en materia de movilidad, urbanización, y otras áreas, que evidencian la tensión entre los intereses de las corporaciones y el rol del Estado.
5. **Impactar en la comunidad a partir de nuevos conocimientos construidos en el aula:** la construcción de una "Narrativa transmedia pedagógica" es una oportunidad para formular problemas en el contexto de la comunidad que posibiliten vincular y poner en diálogo diferentes actores de la misma. Recuperamos del "Aprendizaje basado en proyectos" la idea de partir de la formulación de un problema

para construir conocimientos de manera interdisciplinaria, y buscamos promover la intervención de equipos de gestión, otros docentes, ciudadanos, estudiantes, comunidad de padres, especialistas externos y representantes del sector público y privado. Es decir, favorecer una red de personas en torno a la narrativa construida, que expandan con sus producciones e intervenciones los conocimientos y colaboren con la resolución del problema propuesto. Por tal motivo decimos que la "Narrativa transmedia pedagógica" necesariamente debe pensar en la articulación virtuosa del contexto del aula, de la escuela y de los estudiantes.

- 6. Proponer una evaluación procesual de los estudiantes, del rol docente y del proyecto:** la evaluación debería ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, aportar la información necesaria para mejorarlo. La narrativa transmedia pedagógica, en tanto, construcción de los estudiantes, que se pone en diálogo con los saberes y competencias que la escuela se propone desarrollar y con los aportes de la comunidad, requiere de una evaluación que permita identificar qué mejorar y cómo, para generar experiencias de aprendizajes significativas. Por lo tanto, la evaluación no solo es una acción que lleva a cabo el docente, sino que involucra a los estudiantes, puesto que se evalúan las producciones propias y de los pares para confluir en una narrativa que dé cuenta del trabajo colaborativo y de la unidad del relato.
- 7. Resignificar tiempos, espacios y conocimiento escolar:** el tiempo, el espacio y el conocimiento escolar son especialmente tensionados en la "Narrativa transmedia pedagógica". Si pensamos en el conocimiento escolar, no podemos dejar de hacer referencia a un proceso de selección que forma parte de un currículum prescriptivo. Sin embargo, esta prescripción curricular se ve tensionada cuando pensamos en un conocimiento que se construye atendiendo fundamentalmente al trabajo colaborativo y a la idea de comunicación del mismo, esto es, de un conocimiento que surge de la interacción de los diferentes contextos (aula, escuela, estudiantes y familia). Por otra parte, el tiempo y el espacio escolar han sido diseñados con una lógica de aislamiento del exterior y de preservación de la escuela del "afuera". Sin embargo, la "Narrativa transmedia pedagógica" propone flexibilizar tiempo, espacio y conocimiento, que no quedan circunscriptos a la organización de la escuela.

## Aproximaciones finales y nuevos interrogantes

Nos propusimos analizar la inclusión de "Narrativas transmedia pedagógicas" en el aula y caracterizarlas a partir del estudio de dos experiencias en escuelas secundarias en Argentina en 2017 y 2018. Para ello recuperamos siete dimensiones que nos permitieron analizar y proponer el potencial educativo del proyecto. También nos parece importante diferenciar estas experiencias de otras posibles inclusiones de narrativas transmedia en el aula. Valiosas experiencias proponen a los estudiantes como los productores de contenidos que posibilitan expandir una narrativa surgida desde la literatura, el cine o los medios de comunicación, sin preocuparse centralmente por hacer parte a la comunidad ampliada de esas expansiones. También nos parecen interesantes, aunque diferentes de nuestras propuestas, aquellas experiencias centradas en recuperar y favorecer competencias transmedia de los estudiantes por medio de kits o guías de aprendizaje que los docentes ejecutan en el aula, allí el interés radica principalmente en favorecer procesos de alfabetización digital y no en formular problemáticas comuni-

tarias. Tampoco nos identificamos con aquellas experiencias de inclusión de narrativas transmedia que parten de la selección de los estudiantes que tienen mayor grado de alfabetización en TIC o predisposición al uso de las tecnologías, dado que pensamos que, en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje, la "Narrativa transmedia pedagógica" debe incluir a todos los estudiantes, garantizar igualdad de condiciones en la participación y favorecer la construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos de los estudiantes, que incluso pueden no estar vinculados al uso de las TIC y resultar valiosos en las diferentes etapas del proceso de construcción de la narrativa, tal como nos demuestran las experiencias analizadas previamente. También nos diferenciamos de aquellas propuestas educativas que replican las estrategias tradicionales de enseñanza, entendiendo a la misma como repetición de la información, clases expositivas, rol pasivo y acrítico de los estudiantes frente a evaluaciones estandarizadas que buscan comprobar si los contenidos fueron memorizados y no se piensan como una instancia más de la enseñanza. Tampoco nos identificamos con aquellas experiencias que proponen el uso de las TIC en el aula como una innovación *a priori*, capaces de resolver en sí mismas la motivación, el interés por aprender los contenidos propuestos y facilitar nuevos conocimientos; esta mirada instrumental del uso de las TIC en el aula, que tiende a seguir tendencias o modas más que procesos continuados en el tiempo, nos parece una manera de continuar ubicando "viejos vinos en odres nuevos" sin que se modifiquen los modos de enseñar y aprender. Sostenemos que así como la sola inclusión de TIC en el aula no implica una necesaria mejora en los aprendizajes (Dussel, 2018; Dussel y Quevedo, 2010; Coll, 2008) tampoco la realización de narrativas transmedia en el contexto de la escuela garantiza aprendizaje significativo o cambios en el posicionamiento del docente respecto a la enseñanza, en tanto y en cuanto no se piensa a estas narrativas como estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo eje debería ser la reflexión pedagógica y no solo tecnológica, y no se articulan los contextos institucionales, áulicos y de la comunidad, favoreciendo intervenciones en la realidad, tal como lo expresa Mariana Maggio: *"se enseña y se aprende en el acto de transformar el más allá del aula y eso invierte la secuencia clásica explicación-aplicación. Se parte del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento"* (2018: 17).

Nos parece necesario insistir en que la comunidad ocupe un lugar relevante en tanto productora de sentidos que se ponen en diálogo con la escuela. De ahí también la importancia de atender al contexto del estudiante y de la familia, ya que nos obliga a analizar cuáles son las posibles conexiones entre el saber que pone en circulación la escuela y lo que sucede en la comunidad, así como las interpretaciones de los estudiantes sobre los contenidos curriculares de acuerdo a sus intereses, expectativas y necesidades situadas.

La expansión es el eje fundamental de cualquier narrativa transmedia y en el caso específico del ámbito educativo podemos decir que es lo que la distingue de otros abordajes actuales que también plantean el trabajo interdisciplinario, el rol activo de los estudiantes, la resignificación de lo que se aprende. En otras palabras, nos proponemos pensar en el desarrollo de "Narrativa transmedia pedagógica" en clave de una nueva interfaz de interacción (escuela-comunidad), tal como propone Carlos Scolari:

*"Necesitamos una nueva escuela-interfaz, menos industrial y más en red y, sobre todo, atenta a los intereses de cada alumno. No basta con introducir nuevas tecnologías en el aula: debemos ser capaces de generar un espacio de interacción educativa diferente"* (2018: 142).

Espacios que constituyan motores creativos, que alienten producciones colectivas, intervenciones comunitarias y arraigos sociales y culturales (Maggio, 2018) para recuperar el sentido pedagógico y político de las prácticas escolares.

Finalmente, nos gustaría plantear posibles líneas de problematización a partir de lo que consideramos las principales debilidades de las experiencias que hemos presentado y analizado, respecto a la participación de la comunidad y las maneras en las cuales favorecemos intervenciones de ciudadanos “de a pie” que se involucren con los problemas formulados en el aula. Nos parece importante preguntarnos por las alianzas estratégicas que debemos lograr con sectores políticos, medios de comunicación y otras instituciones públicas y privadas, que puedan ayudarnos a visibilizar en la sociedad la narrativa transmedia. Relacionado con esto, y a fines analíticos, podríamos preguntarnos por los niveles y modos de expansión de la “Narrativa transmedia pedagógica”: ¿cuándo comienza?, ¿cómo se expande? También, consideramos que debemos seguir problematizando si hay una diferencia sustancial entre llevar a cabo una narrativa transmedia en el aula y pensarla como estrategia de enseñanza y aprendizaje, dado que esta última requiere un posicionamiento pedagógico y político respecto a los sujetos que enseñan y a aquellos que aprenden; nos preguntamos: para intervenir en una narrativa transmedia, ¿hay que tener competencias transmedia?, ¿la narrativa transmedia supone expertos (estudiantes y docentes) en TIC?, ¿cómo identificar y participar si no tengo competencias transmedia desarrolladas? Estas y otras preguntas refuerzan la responsabilidad que asumimos cuando emprendemos la compleja, pero necesaria y colectiva, transformación de los modos de enseñar y aprender en el aula.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (1983) "Teoría del aprendizaje significativo", *Fascículos de CEIF*, núm. 1, pp. 1-10.
- Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018) "Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina", *Comunicación y Sociedad*, núm. 33, pp. 203-222.
- Álvares-Gayou Jurgenson, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, D.F., Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Bacher, S. (2016) *Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Buckingham, D. (1993) "Towards New Literacies, Information Technology", *The English and Media Magazine*, verano 1993, pp. 20-25.
- Buckingham, D. (2004) *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2008) "Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 72. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70819> (último acceso 23 de junio de 2020).
- De la Fuente Prieto, J., Lacasa Díaz, P. y Martínez-Borda, R. (2019) "Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 172-196.
- Dussel, I. (2018) "Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo?", en Montes, N. (comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, pp. 95-122.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010) *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf> (último acceso 23 de junio de 2020).
- Ferrés, J. (2012) "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores/ Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators", *Comunicar*, 19(38), pp. 75-82.
- Gee, J. P. (2012) *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Rostan-Sánchez, C., y Esteban-Guitart, M. (2018) "Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura", *Comunicación y sociedad*, núm. 33, pp. 15-40.
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009) *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, S., Cabrera, M., y Rodríguez, G. (2018) "Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay", *Comunicación y sociedad*, núm. 33, pp. 65-88.
- Rodríguez, C., y Manuel, J. (2018) "De la alfabetización a los alfabetismos: aprendizaje y participación DIY de Fans y Makers mexicanos", *Comunicación y sociedad*, núm. 33, pp. 139-169.
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2015) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2018) *Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. A. (2019) "La guerra de las plataformas (y algunos libros para leer en las trincheras) (II)", *Hipermediaciones*, 30 de marzo. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2019/04/03/la-guerra-de-las-plataformas-y-algunos-libros-para-leer-en-las-trincherasii/> (último acceso 23 de junio de 2020).

- Scolari C. A, Rodriguez, N, L. y Masanet, M. J. (2019) "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 116-132.
- Serres, M. (2014) *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- Tobeña, V. (2011) "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural", en G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO, pp. 205-237.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2013) *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores*. París: UNESCO.
- Winocur, R., Gutiérrez, G. E. y Barreneche, C. (2018) "Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos", *Educación y ciudad*, núm. 35, pp. 169-178.



\* Exequiel Alonso es doctorando en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata; Licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Becario doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: exealonso@gmail.com

\*\* Viviana Alejandra Murgia es Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Docente Escuela Secundaria N° 10, Instituto Superior de Formación Docente N° 22 y Escuela Nacional "Adolfo Pérez Esquivel"- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: vivianaalejandramurgia@gmail.com

## Anexo

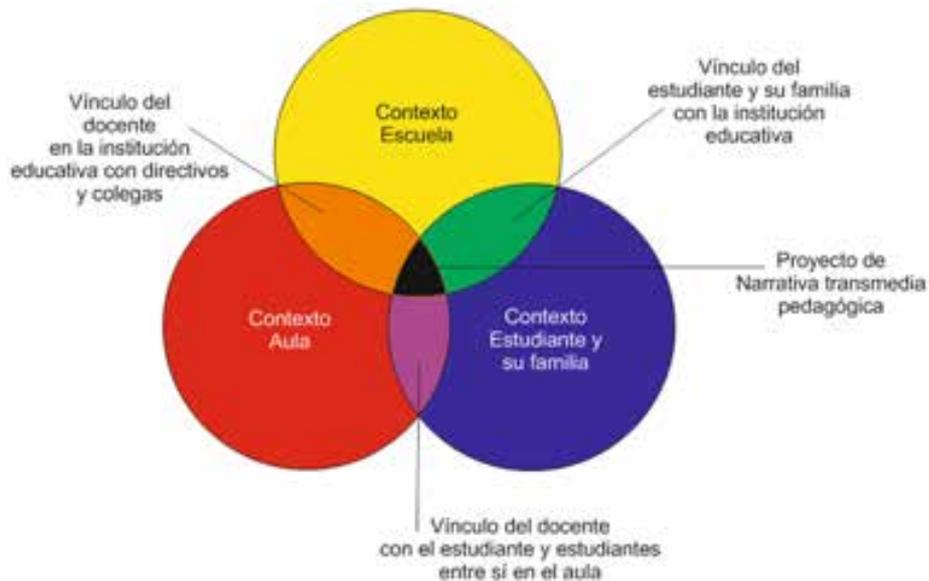
Cuadro 1



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2

112



Fuente: elaboración propia

# Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina

AGUSTINA OLLIVIER\*

En Argentina, más de 12 millones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos asisten regularmente a instituciones de educación formal con el objetivo de aprender (Dirección de Información y Estadística Educativa – DIEE, 2018) en el encuentro con casi 1 millón de docentes que tienen la tarea de enseñar (Dirección Nacional de Información y Estadística – DiNIE, 2014). Por el sistema educativo transita, en algún momento de su vida, prácticamente la totalidad de la población. Para mantener este sistema en funcionamiento (y para transformarlo), distintos actores intervienen en múltiples dimensiones que, en su conjunto, conforman la política educativa.

El campo de investigación de la política educativa es el espacio académico que se ocupa de estudiar este objeto. La tarea es, sin dudas, extremadamente compleja. No solo por la magnitud de sujetos y recursos involucrados, sino porque para su análisis es necesario tener en cuenta múltiples variables. Distintas disciplinas como la historia, la ciencia política, la sociología o las ciencias de la educación aportan saberes fundamentales. En cada campo del saber coexisten diversas teorías, enfoques y tradiciones. Los estudios de política educativa deben indagar en el universo de instrumentos analíticos disponibles para redefinirlos en función de las particularidades del objeto de estudio y producir conocimiento novedoso. Esto genera, en algunos casos, solapamientos y desfases, que el investigador de política educativa debe desentrañar.

El libro *Análisis de Política Educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, coordinado por Claudio Suasnábar, Laura Rovelli y Emilia Di Piero es una puerta de entrada panorámica a este campo de estudios en nuestro país. Su intención es presentar distintas herramientas conceptuales que orienten el análisis de algunas de las problemáticas actuales más relevantes vinculadas al campo de estudios de la política educativa.

Su producción se enmarca en la cátedra “Historia, política y gestión del sistema educativo” de la Universidad Nacional de La Plata y está destinada principalmente a los alumnos de carreras de profesorado

Recibido el 8 de noviembre de 2019 | Aceptado el 5 de febrero de 2020

## Reseñas Libros



Suasnábar, Claudio; Rovelli, Laura y Di Piero, Emilia.

*Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina.*

La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2018, 131 pp. Disponible en:

<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/914>

113

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

de variadas disciplinas de la universidad. No obstante, es una publicación de interés para cualquier persona que desee introducirse en el campo de investigación de la política educativa en general o de alguna de las temáticas específicas estudiadas por sus autores en particular.

La obra dialoga con un cuerpo de publicaciones afines. Dos referencias recientes claves en el campo son los libros *La educación argentina hoy* (Tedesco, 2015) y *Rethinking public education systems in the 21st century scenario* (Acosta y Nogueira, 2017). Las tres producciones aportan reflexiones de política educativa sobre América Latina y Argentina, y compilan capítulos que abordan temáticas específicas en profundidad. Por un lado, la publicación de Suasnábar, Rovelli y Di Piero ofrece perspectivas complementarias a temas tratados por los libros mencionados como la educación secundaria, el gobierno de la educación y el financiamiento educativo. Por otro lado, aborda problemáticas no estudiadas en profundidad por ninguno de ellos como la modalidad de jóvenes y adultos y las políticas de promoción de formación de investigadores. Mientras que prácticamente todos los capítulos de los libros de Tedesco (2015) y Acosta y Nogueira (2017) fueron escritos por especialistas de amplia trayectoria, la publicación reseñada incluye algunos capítulos escritos por jóvenes investigadores.

El libro se organiza en seis capítulos; cada uno realiza un recorte temático, territorial y temporal diferente. Además, las estrategias de análisis e instrumentos teóricos y conceptuales utilizados varían. Por lo tanto, la compilación cubre un abanico amplio de posibilidades de investigación.

Los dos primeros capítulos ofrecen un marco histórico e instrumentos conceptuales generales para el estudio de la política educativa, con foco en América Latina.

El primer capítulo, escrito por Claudio Suasnábar, busca identificar las principales transformaciones y continuidades en las ideas preponderantes sobre la política educativa y su relación con la estructura organizacional del gobierno del sistema, los instrumentos de política y las modalidades de intervención privilegiadas. Su unidad de estudio son las políticas educativas de los gobiernos de América Latina, y su recorte temporal se extiende desde el surgimiento de los sistemas educativos hasta la actualidad. El análisis se organiza en cuatro etapas: el modelo fundacional y los ciclos de reforma de las décadas de los 60, de los 90 y de los 2000.

El recorrido que realiza por cada momento histórico recupera los puntos más significativos de cada período. En cada coyuntura política se puede apreciar “*el grado y profundidad de la disputa socio-política por el acceso, distribución y apropiación del conocimiento*” (pág. 31). Además, su análisis permite identificar cómo se entrelazan estructuras organizativas e instrumentos de política surgidos en distintos momentos históricos. En esta línea, arriba a una conclusión perspicaz. Sostiene que, en la actualidad, predomina una superposición híbrida de dos estructuras de gobierno y modalidades de intervención diferentes. Por un lado, se mantienen aspectos del modelo burocrático-centralizado, propio de la etapa fundacional, como la centralización de algunas políticas educativas o la persistencia de reglas burocráticas que estructuran las prácticas escolares. Por otro, se encuentran presentes aspectos de la regulación post-burocrática, introducida con mayor fuerza en los 90, como la tendencia a promover una mayor autonomía local y el control por resultados. Suasnábar considera que la coexistencia de ambas tendencias con

lógicas diferentes limita la capacidad de gobierno de la educación, es decir, la posibilidad de direccionar y regular el comportamiento de los actores y las instituciones del sistema.

El segundo capítulo, escrito por Laura Rovelli, selecciona una serie de instrumentos conceptuales provenientes de distintas disciplinas como la ciencia política y la sociología política, pertinentes para el análisis de las políticas educativas. El capítulo se propone como una guía de herramientas teóricas puestas a disposición para quienes estén iniciando una nueva investigación. Permite entrar en contacto con las propuestas de distintos autores para luego profundizar en las líneas que mejor se ajusten a la problemática que se desee estudiar. El texto ofrece variadas tipologías que abarcan los siguientes temas (presentados sin un criterio ordenador explicitado): actores que participan en la gobernanza de la educación, diferentes perspectivas para definir qué es una política pública, enfoques teóricos dominantes en el campo de estudios sobre políticas públicas, tradiciones en el análisis de la política educativa, ciclos que componen el desarrollo de una política pública, subsistemas de análisis de los sistemas educativos y estilos de políticas. En general, la autora se mantiene en un plano teórico, sin aplicar los conceptos presentados a problemáticas concretas.

Los cuatro capítulos siguientes, escritos por jóvenes investigadores en el marco de sus estudios de posgrado, se circunscriben al análisis de problemáticas diversas del campo de estudios de política educativa en el contexto argentino.

El capítulo tercero, escrito por Emilia Di Piero, se centra en la educación secundaria, uno de los temas que ha cobrado mayor relevancia en la agenda de políticas educativas en Argentina en los últimos años. Primero, realiza un recorrido histórico desde el origen del sistema educativo hasta la actualidad, con foco en los cambios de normativa y las tensiones entre la matriz tradicional del nivel y el nuevo mandato de masificación. Luego, presenta un mapeo exhaustivo de las escuelas secundarias universitarias del país y sistematiza las políticas de admisión de cada institución. Finalmente, analiza en profundidad la modificación de los mecanismos de admisión de las escuelas universitarias de la ciudad de La Plata y reflexiona sobre los mecanismos de selección formales e informales que operan en ellas, asociados a distintos paradigmas de justicia. El recorrido hilvana de modo consistente las consideraciones teóricas sobre los cambios históricos del nivel con el análisis de su materialización en instituciones concretas.

El cuarto capítulo, a cargo de Federico M. González, comienza con una historización focalizada en la identificación de tensiones discursivas en el proceso de constitución del campo de la modalidad de jóvenes y adultos, desde sus orígenes hasta la actualidad. Luego se adentra en el análisis de una de las políticas de terminalidad educativa de mayor relevancia a nivel nacional: el Plan FinEs2. Identifica cómo las tensiones discursivas asociadas a la modalidad se plasman en distintas características de la política y concluye que el Plan FinEs2 refleja en gran medida los dilemas históricos de la modalidad.

El capítulo quinto fue elaborado por Gustavo Gallo y se centra en el financiamiento educativo, un aspecto central del gobierno de la educación. El estudio analiza, con precisión técnica y redacción didáctica, la evolución de la participación del nivel nacional y de las jurisdicciones entre 1991 y 2015, con foco en el destino asignado a los fondos de cada nivel de gobierno. Hacia el final, profundiza en los efectos que la política nacional tiene en los salarios de educación básica, rubro que comprende aproximadamente el 95% del presupuesto promedio de las jurisdicciones destinado a educación.

El último capítulo, a cargo de Pedro Fiorucci, se ocupa de un tema que suele quedar fuera de la agenda de temáticas de política educativa, pero que es de relevancia en el vínculo entre educación y desarrollo: las políticas de formación de investigadores en el país como recursos altamente calificados. El escrito analiza, primero, el surgimiento y la evolución de las principales instituciones nacionales que nuclean la producción científica estatal en la Argentina. Luego, se centra en el estudio de las políticas públicas que modificaron el rumbo de la formación de científicos en el país y que llevaron de la situación crítica en los primeros años de los 2000 a conseguir que en 2014 existan 3 investigadores cada 1000 personas de la población económicamente activa. Hacia el final, el autor reflexiona sobre los desafíos que la política científica enfrenta en torno a la inserción profesional de los jóvenes formados y sobre el destino de las políticas de promoción de formación científica como cuestión de Estado.

En efecto, el libro reseñado nuclea producciones que reflejan una amplia diversidad de temáticas, herramientas conceptuales y estrategias analíticas, que caracterizan la variedad de posibilidades de estudio de este vasto campo de producción de conocimiento. Si bien son muchos los temas que quedan por fuera, constituye una contribución valiosa al campo académico de la política educativa y una guía interesante para quienes deseen adentrarse en él.

## Bibliografía

- Acosta, F. y Nogueira, S. (eds.) (2017) *Rethinking Public Education Systems in the 21st Century Scenario: New and Renovated Challenges Between Policies and Practices*. Holanda: Springer.
- DIEE (2018) *Anuario Estadístico Educativo 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2018-web.pdf> (última entrada 15 de marzo de 2020).
- DiNIE (2014) *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos: Datos generales*. Argentina: Ministro de Educación y Deportes. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf) (última entrada 15 de marzo de 2020).
- Tedesco, J. C. (comp.) (2015) *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Maestranda en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella; Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires; Analista del programa de Educación, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Buenos Aires, Argentina. E-mail: agusollivier@gmail.com

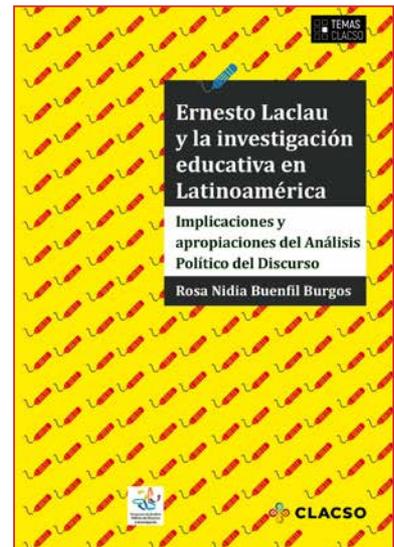
# Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso

DANIEL SAUR\*

Como sugiere el título de la obra, Rosa Nidia Buenfil mapea y analiza la emergencia, desarrollo y consolidación del pensamiento de Ernesto Laclau en el campo educativo latinoamericano. Laclau, un pensador excepcional de reconocimiento global, recuperando distintas tradiciones contribuyó a reformular el marxismo y el estructuralismo realizando un valioso aporte para el pensamiento de izquierda. El arribo fecundo de las ideas del filósofo argentino a esta región se expresa a través de una torción inusitada, a partir de la asimilación de un horizonte epistemológico de alto alcance, concebido originariamente en el contexto de la teoría y filosofía política, produciendo una experiencia de emplazamiento singular y potente en el campo educativo que, hasta donde sabemos, es patrimonio exclusivo del subcontinente.

La autora, discípula de Laclau en la década del '80 en la universidad inglesa de Essex, conoce como nadie este proceso y el aporte que significa para la reflexión pedagógica un despliegue conceptual que fuera renovador, dado que ha sido su principal artífice y promotora, imprimiéndole un vigoroso impulso apenas comenzada la década del '90. En este sentido, el libro es un ejercicio retrospectivo sobre la creación de un espacio académico, contemplando las condiciones de apropiación, algunas veces repetitivas y muchas otras creativas e irreverentes. Teniendo siempre presente la pregunta sobre el alcance y productividad de este espacio, al recorrer las páginas se van traman-do los contextos institucionales, intelectuales y políticos que lo alojaron, desplegando a partir de ahí una panorámica de treinta años que, en su recorrido siempre abierto y provisional, ayuda a configurar un espacio pedagógico de gran fertilidad.

A lo largo de las distintas secciones, el legado laclauiano y sus modos de recepción, presencia y recreación en el campo educativo, en un sentido que antecede y excede lo estrictamente escolar, son objeto de identificación, circunscripción y tratamiento crítico. El texto de Buenfil está organizado a partir de la articulación de tres ejes que corresponden con el ordenamiento capitular. En primer lugar, lo que podríamos designar como una narrativa que comprende casi tres décadas (1990-2018) iniciada con los primeros contactos, cuando el *Discourse Theory and Political Analysis* generado en la Universidad de Essex, deviene "Análisis político del discurso" en su arribo a la región. Sobre la base



Buenfil Burgos, Rosa Nidia.

*Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO y PAPDI, 2019, 340 pp.

117

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 2 de febrero de 2020 | Aceptado el 15 de abril de 2020

de conceptos tales como apropiación, diseminación e iteración (Derrida, 1987), la autora muestra la potencia intelectual de este horizonte conceptual, su llegada al continente, su propagación risomática y consolidación, especialmente en México, Argentina y Brasil, pero también en otras geografías como Colombia y Uruguay, promoviendo la fundación de espacios institucionales y conquistando otros. A partir de una creciente presencia en programas de posgrado con sus consecuentes tesis de maestría y doctorado, variadas instancias de interlocución, el armado de redes y grupos académicos, la realización de eventos y profusas publicaciones, el libro muestra cómo el pensamiento de Laclau adquiere ciudadanía en el campo pedagógico latinoamericano a partir de un profundo proceso dialógico fortalecido por el encuentro y el intercambio entre educadores que se sintieron interpelados por este horizonte teórico.

En un segundo capítulo, a partir de recopilar un acervo bibliográfico cercano a los 600 documentos, Buenfil plantea una organización cuantitativa que da inteligibilidad a ese vasto conjunto de materiales vinculados a la perspectiva, estableciendo una cartografía razonada de entradas múltiples, que ecualiza la potencia y la relevancia de este horizonte de intelección. En un quehacer que consiste en la puesta en práctica de la propia analítica que es objeto de indagación, el texto plantea siete ordenamientos cuantitativos de esa significativa base de datos, mostrando volúmenes variables, resultado de la indagación realizada, en virtud de: el género o tipo de publicación, distinguiendo artículos, capítulos de libros, libros, tesis de posgrado y actas de eventos científicos; la fecha y progresión temporal de esas publicaciones; los campos temáticos que abarcan; los criterios de articulación teórica, que incluyen vinculación entre perspectivas y grupo de autores, allí donde se detectan semejanzas teóricas o “parecidos de familia”, siempre bajo principios de pluralidad e intertextualidad; su procedencia o país de origen; los grupos o redes académicas que promovieron su producción y difusión; y el vínculo entre la producción compendiada y las instancias formativas de investigadores y programas de posgrado presentes en nuestros países.

El último capítulo, tal vez el más complejo y valioso de los tres, está estructurado desde una indagación crítica de ese conjunto de 600 documentos, apuntando a una reflexión de orden cualitativo, identificando y deteniéndose en el legado producido por Laclau, ahí donde su huella ha calado más profundo, instituyendo estilos académicos y usos teóricos por parte de colectivos e investigadores individuales. Para ello pone en interrelación diversas cuestiones sugerentes, conformando ejes de interpretación de ese extenso corpus: a) el estudio de los principales problemas y temáticas de las apropiaciones realizadas por sus seguidores, vinculados a lo político, la política y las políticas públicas; sujeto, subjetividad, subjetivación, identidad e identificación; currículum y formación; aportes teóricos y filosóficos; entre otros; b) un repaso de las formas de asimilación que han tenido las enseñanzas de este filósofo en el contexto de programas, grupos de investigadores y redes académicas que cobijaron, polinizaron e impulsaron sus aportes y aciertos; c) testimonios por parte de docentes y estudiantes que estuvieron en contacto o asimilaron la perspectiva recuperando, tanto aspectos positivos como cuestionamientos; y d) reflexiones de académicos destacados, de larga trayectoria y reconocimiento, que en distintos momentos han realizado una reflexión crítica del “Análisis político del discurso” y de su producción en el campo educativo.

El libro está escrito bajo una estrategia de estilo espiralado (Popkewitz, 2017), donde vuelve en varias ocasiones sobre los aspectos centrales ya tratados, principalmente los espacios cultivados y los aportes del horizonte laclauiano en la investigación educativa,

pero bajo la lógica derrideana de la "iterabilidad", de la repetición en la alteración, recuperando cuestiones importantes para volver sobre ellas de otra manera, ingresando de otro modo, enriqueciendo la argumentación en cada retorno. Por otra parte, haciendo gala de su capacidad de indagación, de una mirada y una pluma sutil, la autora tiene el suficiente cuidado de ofrecer lo que conoce de primera mano al ser la principal promotora y protagonista de aquello que estudia y muestra, sin que su involucramiento le haga perder el distanciamiento metodológico, los recaudos necesarios, ni la rigurosidad teórico-analítica de la misión.

Además de la cartografía elaborada de este campo de conocimiento, como fotografía, pero también como proceso, con sus ritmos, temporalidades y escansiones diversas, producto de los diálogos y los intercambios, el texto se ofrece como enseñanza en torno a dos cuestiones relevantes. Desde esta narrativa no lineal, configurada con múltiples nudos y entradas, Buenfil nos ofrece con maestría una estrategia ejemplar para el armado de un estado de conocimiento y la configuración móvil de una corriente de pensamiento: qué procedimientos seguir, cómo buscar información, qué aspectos considerar, qué entradas y dimensiones pueden ser importantes en el armado de un espacio intelectual y estado del arte, entre otras preguntas valiosas.

Por último, al hacer centro en la problemática del movimiento e irradiación de conocimiento, la obra muestra un trabajo muy interesante sobre los modos de transmisión y los vínculos entre generaciones. Esta investigación expone un tránsito a través de distintos umbrales, comenzando por los más importantes, el inaugurado por Laclau en Inglaterra, y el de la autora, que lo retoma para adecuarlo productivamente al campo educativo y, desde México, en un acto de refundación, echarlo a andar en la región. El don de la circulación de un legado de una generación a otra está expresado en estas páginas con sagacidad y rigor, como dice Inés Dussel, recuperando una enseñanza arendtiana (Arendt, 1996), en un excelente prólogo que introduce el libro: el problema de la herencia es central en la pedagogía, siendo la educación *"ante todo un proceso por el que se pasa o se transmite un saber a otros, saber que implica una preparación y una atención hacia el mundo"* (pág. 16).

Para cerrar y volviendo al efecto de conjunto de la obra, se puede afirmar que se trata de un excelente ejercicio de definición de un campo intelectual vinculado a lo educativo, abierto, móvil y en constante reconfiguración, con centro en la recepción y recreación constantes de los aportes de un intelectual que integra el panteón de los más destacados del panorama mundial de los últimos cincuenta años. El texto finaliza asumiendo la dificultad que plantea la imposibilidad de clausura de una narrativa que pretende capturar una trayectoria que aún no concluye, que está viva, que sigue en curso, pero que requiere asumir la necesidad óptica, inevitable, de corte y suspensión de la palabra.

## Bibliografía

---

- Arendt, H. (1996) "La crisis en la educación", en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Derrida, J. (1987) *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Popkewitz, T. (2017) *Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul: A Critical Ethnography*. London: Routledge.



Doctor en Educación por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México; Magíster en Sociosemiótica y Licenciado en Comunicación; Investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: dgsaur@hotmail.com

---

## Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes

SEBASTIÁN FUENTES\*

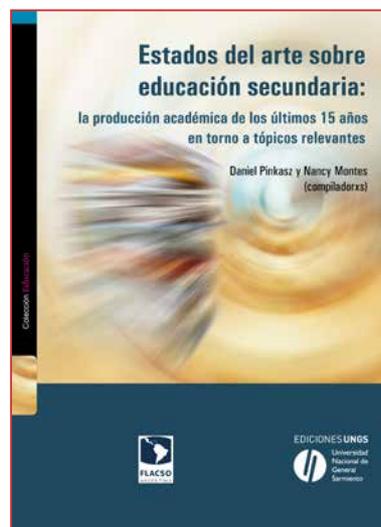
El trabajo colaborativo entre investigadorxs de distintas instituciones, tradiciones y tópicos, con posiciones teóricas claramente diferenciadas, puede ser solo un planteo idealista sobre la producción científica. Si además se intercambian y sostienen diálogos a lo largo de varios años sobre una cuestión crucial de la agenda política y académica como lo es la educación secundaria, estamos ante un extraño fenómeno en el campo de la investigación educativa en la Argentina.

El libro fue producido en el ámbito de la RIES (Reunión/Red de Investigación sobre Educación Secundaria) promovida desde 2013 por lxs compiladorxs, Daniel Pinkasz y Nancy Montes y por el autor de esta reseña, en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación de la FLACSO. Atravesó varios años de producción, a partir de las reuniones anuales a las que el grupo convoca, congregando investigadores/as de educación secundaria de distintas universidades y centros de investigación del país.

La realización y publicación de estados del arte constituye una de las mejores y más infrecuentes tradiciones practicadas en el campo de la investigación en las ciencias sociales y humanas. El objetivo de realizar "balances provisorios del conocimiento acumulado, discutir enfoques y abordajes metodológicos, detectar vacancias, generar sinergias" (p. 10) se materializa en esta compilación. El libro dialoga con perspectivas reflexivas sobre las preocupaciones del campo educativo en la Argentina desde uno de los objetivos del proyecto RIES, que es sistematizar el conocimiento sobre educación secundaria y al mismo tiempo analizar esa producción.

Cada capítulo toma como base la recopilación de proyectos y publicaciones reunidas en la Base RIES, un repositorio único en su tipo en la región, dado que reúne la producción de conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina desde 2003 en adelante. Todos los capítulos cuentan con un anexo que narra y esquematiza el corpus analizado y todos explican las operaciones de inclusión y exclusión, para situar sus recorridos e interpretaciones. Una buena práctica para todo estado del arte.

Luego de una introducción que presenta el proceso de formulación del programa RIES, la compilación sigue con el texto de Felicitas Acos-



Montes, Nancy y Pinkasz, Daniel (comps.)  
*Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes.* Buenos Aires: Editorial UNGS - FLACSO, 2020, 309 pp.

121

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 5 de mayo de 2020 | Aceptado el 2 de junio de 2020

ta, Soledad Fernández y Marta Álvarez, “Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio”. La confluencia entre la emergencia de la educación secundaria como objeto de investigación y de “problema” para la política educativa; y la reforma como clave de la lectura sobre ese objeto de estudio, constituyen el punto inicial del trabajo y el modo en el que organiza la selección de publicaciones con las que dialoga. En este sentido emerge claramente un aporte sobre el *know how* de un estado del arte: lo que organiza la selección es una posición en el tema de estudio y una perspectiva teórica que permite leer los antecedentes en función de dicho enfoque, superando visiones esquemáticas y “recopiladoras” de los estados del arte.

Las autoras fundamentan cómo las políticas de reforma mostraron el desajuste entre expansión y modelo institucional. Señalan cómo la educación secundaria se hace tema de investigación, incluso desde su origen como objeto de estudio en la Francia de Durkheim en el cambio de siglo. Tal vez por ello invitan a valorar el peso de la dimensión histórica en el análisis de este objeto de estudio, dando cuenta de los lenguajes en que habla y se habla en la investigación educativa sobre educación secundaria en cada contexto histórico.

“Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas” es el título del capítulo escrito por Mariela Arroyo y Julia Pérez Zorrilla. Aunque se centran en las regulaciones del puesto de trabajo, las autoras realizan su estado del arte concibiendo al puesto de trabajo docente de modo más amplio, incluyendo las condiciones económicas, sociales y culturales articuladas al puesto de trabajo y a la práctica de la enseñanza cotidiana en las escuelas. Las autoras sitúan al puesto de trabajo como un nudo crucial para pensar las reformas educativas en el nivel. Desde este marco dialogan con las mismas políticas educativas que regulan el trabajo docente y allí aparece una segunda dimensión epistemológica relevante para este objeto de estudio y para la realización de un estado de la cuestión: la mirada hacia la *empiría* siempre está mediada por la contextualización sociopolítica y por lo que las mismas investigaciones previas identificaron, analizaron, describieron acerca de cada “mundo”, en este caso, el del trabajo docente. A lo largo del capítulo se comprenden no solo las regulaciones del puesto de trabajo, sino también los distintos modos de concebirlo, las dimensiones en juego y, como inquietud académica y política, la posibilidad de su modificación.

Las autoras destacan una serie de categorías fundamentales en este tópico: el trípode de hierro; las reformas integrales; la matriz organizacional clásica; políticas extensivas o intensivas en torno al puesto de trabajo y el régimen académico; entre otras. Como buen estado de la cuestión, su lectura permite identificar categorías centrales del estudio de un tópico, al mismo tiempo que muestra uno de los núcleos centrales del modelo organizacional del nivel.

En “Relevamiento de investigaciones producidas sobre ‘trayectorias escolares’ en educación secundaria (Argentina, 2003-2015)”, Flavia Terigi y Bárbara Briscioli advierten desde el inicio el uso estelar de la categoría *trayectorias escolares*, en ocasiones empleada sin que medie un análisis de las condiciones institucionales de escolarización de estudiantes en su recorrido por el sistema educativo. Las investigadoras realizan una presentación de la categoría y de sus recorridos conceptuales, sus usos y aplicaciones, señalando el

enriquecimiento de lo que la categoría fue permitiendo ver en las investigaciones (el uso propiamente escolar, las mediaciones institucionales, las estrategias subjetivas, etc.), y cómo más recientemente se la vinculó a las dificultades en la escolarización de los jóvenes. Su presentación se organiza en función de la multidimensionalidad de la desigualdad social de la que pueden dar cuenta las investigaciones sobre trayectorias educativas/escolares, relativas al nivel medio.

Las autoras diferencian usos académicos de empleos nativos en las escuelas y las políticas, e identifican el aporte que su apropiación hizo para dar cuenta de los puntos críticos del nivel secundario en torno a las condiciones de escolarización de los/as jóvenes. En otro ejemplo de cómo situar un estado de la cuestión, clasifican la producción de conocimiento previa según temáticas y niveles en los que abordan las trayectorias. También muestran la genealogía científica, las tradiciones y usos en otros campos, desplegando una red que permite ver la historia conceptual de la categoría, sin por ello desligarse de sus usos y reapropiaciones cotidianas en el sistema educativo y en la investigación educativa en la Argentina. Aunque las autoras no lo dicen, su capítulo muestra una gran heterogeneidad jurisdiccional de la temática, siendo tal vez uno de los temas más federalizados en la investigación sobre educación secundaria.

Claudia Jacinto, Silvia Martínez y equipo escriben el tercer capítulo, “Escuela Secundaria y trabajo: un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016”, en el que establecen la diferenciación que hizo posible que este eje de estudios se centrara en la escuela técnica, como si la modalidad solucionara la cuestión social y la investigación sobre la relación (y la promesa) entre secundaria y trabajo. Las investigadoras sitúan el estado de la cuestión desnaturalizando la relación entre educación y trabajo y señalan cómo se fue desplazando la investigación hacia la cuestión del trabajo propiamente escolar en la formación para el trabajo, el rol de las expectativas de trabajo de los/as jóvenes en la escuela media y los dispositivos específicos destinados a ser el puente entre formación y trabajo, entre otros temas.

El capítulo sitúa los contextos sociales, políticos y culturales en torno al trabajo y al empleo, los modelos sociales y económicos, el cambio de configuración del sistema educativo y de los sistemas de protección social. Como buen estado del arte, es imposible eludir el contexto social y político que las investigaciones previas describen, así como las transformaciones generales de la sociedad en que todo ello –políticas y producción de conocimiento– acontece. Las investigadoras dan cuenta de la educación técnica en sus aspectos de transformación más sistémicos (presupuesto, políticas) y las percepciones de los actores institucionales. Asimismo, remarcan temáticas y análisis pendientes o vacantes, necesarios para continuar en la producción de conocimiento.

“Políticas y prácticas socioeducativas y escuelas secundarias” es el capítulo escrito por Liliana Martignoni, Renata Giovine y equipo. Las investigadoras explicitan la construcción analítica de lo socioeducativo, aún en curso y, desde allí, miran la producción de conocimiento previa: investigaciones que consideran lo socioeducativo como una forma pedagógica del trabajo social, por un lado y como una ampliación del sistema educativo por fuera de lo estrictamente escolar, por el otro. Esta convergencia organiza al corpus, le da coherencia y permite establecer un campo prolífico para pensar por un lado cómo se establece la agenda académica sobre educación secundaria a partir de las mismas políticas sociales/educativas; y por el otro, cómo se habla desde lo socioeducativo a un conjunto amplio de trabajos y perspectivas de investigación que exceden a la escuela

secundaria, pero no a sus configuraciones territoriales y locales, tales como los estudios sobre políticas sociales, los estudios urbanos, entre otros.

Su introducción funciona también como un modo de ver las políticas educativas y sociales en las últimas tres décadas, a partir de las investigaciones y las perspectivas teóricas centrales que convergieron en torno a ello (cuestión social, matriz estadocéntrica, etc.). La virtud particular de este capítulo es que permite identificar un área claramente interdisciplinaria, donde las perspectivas teóricas se cruzan entre la pedagógica, el estudio de la política y los movimientos sociales, la mirada etnográfica, entre otras y capta, al mismo tiempo, un área de estudio que mantiene la tensión entre escolarización y propuestas educativas desescolarizadas de sus formas tradicionales. Los límites que tienen las formas casi paralelas de escolaridad, al ser alternativas son más convocantes para algunxs jóvenes que la misma escuela: si se modificaran hacia los modelos tradicionales, los dispositivos e iniciativas perderían su capacidad de convocar e interpelar a los jóvenes. Sería la contracara del hallazgo que señalan Jacinto, Martínez y equipo a propósito de la escuela técnica: un modelo de escolarización que construye su prestigio en función de determinadas exigencias, que si se modificara (por su desgranamiento, por ejemplo) perdería aquello que la identifica. Leídos en conjunto, los estados de la cuestión revelan las problemáticas nodales de la educación secundaria en la actualidad.

Cada uno de los capítulos presenta un modo común de dar cuenta de los recorridos analíticos y las decisiones metodológicas vinculadas a la historia de las categorías y de sus usos específicos. El libro también podría ser leído por aquellos/as interesados en la historia de las ideas y en la epistemología.

Estados del arte como estos permiten sopesar y establecer balances, calibrar sentidos sobre lo educativo, que la investigación, vista en su conjunto, viene a discutir o problematizar. Brindan un escalamiento del abordaje, porque retoman no los resultados de una investigación, sino las acumulaciones, discusiones, sesgos y aportes para la comprensión de uno de los principales problemas del campo educativo en la agenda actual. Los capítulos de este libro ubican a las investigaciones en un segundo nivel de abstracción y generalización, revelando por ejemplo, potencialidades y límites de determinadas políticas o dispositivos escolares a nivel sistema, sin descuidar –porque cada tópico lo tiene– las perspectivas nativas y las percepciones de los actores.

El libro no solo es un aporte para la investigación específica en educación secundaria, sino también un modo de leer la producción de conocimiento en la Argentina contemporánea. Y un excelente ejemplo de cómo construir estados de la cuestión sistemáticos, exhaustivos y teóricamente organizados, resultado de un trabajo colaborativo.



Doctor en Antropología Social, Universidad Nacional de San Martín; Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, sede Argentina; Integrante del Grupo Viernes, el núcleo Red de Investigación sobre Educación Secundaria y el Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación de FLACSO, sede Argentina; Profesor y Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador; Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Investigador y Profesor de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Email: sfuentes@flacso.org.ar

# Conflictos Escolares: Estudio de las representaciones de lxs docentes de escuelas primarias públicas de CABA acerca de los conflictos entre adultxs

ROSAURA PAULERO\*

En la escuela, los conflictos se dan en diferentes espacios físicos e involucran a distintos actores institucionales. En los conflictos como en otras situaciones ocurren prácticas pedagógicas sutiles, que suelen transmitir más que lo que define el currículum prescripto, dando cuenta de un currículum real que se da en prácticas, discursos, acciones, valores y creencias. La escuela entonces, inevitablemente, evidencia la existencia de conflictos, y lo que ocurra con ellos constituye una enseñanza (no explicitada) para lxs alumnxs.

Luego de más de dos décadas de trabajo como mediadora en ámbitos educativos, en la implementación de programas de alumnos mediadores (PAM), la autora se ha cuestionado acerca del lugar de los conflictos entre adultxs en la escuela. Las demandas de las escuelas generalmente se asocian a situaciones que afectan la convivencia entre alumnxs o con las familias. Las situaciones de conflictos entre agentes educativos son celosamente guardadas, “de eso no se habla”. Sin embargo, en múltiples oportunidades se “filtran” en las otras situaciones de conflicto mencionadas.

El propósito de esta investigación es estudiar las representaciones sociales de los docentes de nivel primario respecto a los conflictos que ocurren en la escuela, focalizando en los que ocurren entre docentes y entre docentes y directivos. Para ello se trabajó con docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los objetivos específicos de esta investigación son identificar ideas, saberes y conocimientos acerca de los conflictos, relacionar los distintos tipos de conflictos, las personas involucradas y las situaciones en las que ocurren, explicar las diferentes estrategias que se utilizan en el abordaje de los conflictos e identificar cómo impacta el conflicto en las prácticas docentes.

Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de grado y observaciones de campo en escuelas que transitaban situaciones de conflictos entre adultos, desde un paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006). Se realizó un trabajo analítico que implicó codificación abierta,

## Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

**Autora:** Rosaura Paulero

**Directora:** Dra. Leticia Muñiz Terra (Conicet-UNLP)

**Co-director:** Andrés Arguello Parra (UPTC)

**Miembros del jurado:**

Dra. Magdalena Lemus (CONICET-IdIHCS/UNLP)

Dra. Emilia Di Piero (CONICET/UNLP- FLACSO)

Mg. Denise Laura Fridman (Universidad Pedagógica Nacional)

**Fecha de defensa:** 20 de diciembre de 2019

125

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 20 de abril de 2020 | Aceptado el 9 de mayo de 2020

comparación constante con identificación de temas y subtemas que permitieron la construcción de categorías que luego, en función del proceso analítico, se agruparon en cinco ejes. Finalmente, a partir de la idea de conflicto como proceso se construyó una matriz interpretativa, tomando como eje los diferentes actores del conflicto, lo que permitió la construcción de dos tipos de tipologías.

Son pilares teóricos de la tesis el paradigma de la complejidad que sostiene la multidimensionalidad, la idea de proceso y la importancia del contexto. Asimismo, retoma los planteos de las investigaciones para la paz de Galtung (1981) y Lederach (2000) especialmente los conceptos de conflicto, violencia y paz. Recupera el paradigma sociocrítico-conflictual-no violento (Jares, 2001) que fundamenta la educación para la paz partiendo de dos conceptos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Se incluye la teoría micropolítica de Ball (1987) y de González González (1997; 1998), las cuales permiten entender la complejidad escolar prestando atención a dinámicas políticas como son la presencia de intereses diferentes, la influencia y el poder al entender a la escuela como una entidad política más que como una organización racional.

Como resultado de la presente investigación se han podido caracterizar los conflictos escolares entre adultxs. Ellos son identificados y conceptualizados como algo negativo, imprevisible y catastrófico. Muchas veces no se los nombra, se utilizan palabras como malestar, dificultad. Se intentan evitar. Están presentes en todo momento y lugar en la institución escolar, ligados a la lucha de egos y el ejercicio de poder. Pueden ocurrir entre pares y entre docentes con diferencia jerárquica (docentes y directivos). No suelen ser resueltos, ni regulados. Se implementan distintas estrategias que resultan fallidas. Algunas veces son abordados y otras veces ni siquiera se mencionan. Tienen carácter institucional; sin embargo no son percibidos así, solo se entienden como individuales. Se tramitan en soledad, se asocian a sentimientos como angustia, frustración, soledad, enojo. Se vinculan a la tarea que se vive como una demanda constante.

La *primera tipología* realizada está vinculada a los conflictos entre aquellos actores que presentan una diferencia jerárquica y aquellos que no. Cuando hay diferencia jerárquica, se destaca el hecho de que se silencian y se visualizan como producto de unx docente conflictivx. La evolución de estos conflictos está dada por apelar a recursos que el sistema educativo y sus normativas otorgan.

En el caso de conflictos entre partes sin diferencia jerárquica, se encontraron tres tipos de conflictos: los que ocurren entre docentes de grado y docentes curriculares, entre grupos de docentes y entre dos docentes.

En el primer caso el motivo más frecuente de conflicto es el tema de las ausencias/licencias, que ocasiona una sobrecarga al docente de grado y es entendida como una falta de consideración sin realizar una lectura del sistema educativo. No se suele visualizar una solución, por lo que son fuente de malestar constante.

En el caso de los conflictos que se dan entre grupos de docentes, los temas que convienen están vinculados a lo ideológico-partidario, lo gremial o a algún tema político de coyuntura. Cobra especial importancia el tema de los liderazgos.

Los conflictos entre docentes de grado se presentan como de muy difícil planteo ya que muchos de ellos se vinculan con la tarea (diferentes maneras de realizarla) y no se visualiza la posibilidad de plantearle a un par esa situación. Se agudizan cuando se dan entre

docentes paralelos (que comparten alumnos) ya que es más necesario coincidir y hacer acuerdos. Se presentan estrategias, que la investigadora ha denominado “anticonflictos” y que lxs entrevistadxs han mencionado como dividir aguas, cada uno a lo suyo, o simplemente resistir. Como hallazgo se menciona la idea del celularismo, que más que producto de la estructura, se presenta como una estrategia anticonflicto. El/la docente se refugia en su aula, en su espacio, donde puede manejarse según sus reglas. Sin embargo, esta estrategia conlleva más aislamiento y soledad.

La *segunda tipología* construida se realizó en relación con la conversación. Se encontraron conflictos regulados por la palabra o por el silencio.

En los conflictos regulados por la palabra, se observan distintos tipos de conversaciones, las que apuntan al cambio (aparecen como las menos mencionadas) y las que son parte del conflicto, que incluyen catarsis, denuncias, etc. Suelen darse entre docentes jóvenes y directivos y sobre todo entre docentes y curriculares. Aunque menos frecuente pueden darse entre docentes de grado. Se vinculan con temas de poder, ideológicos e interpersonales especialmente.

Los conflictos regulados por el silencio son un tipo de conflicto del que no se habla, por lo menos dentro de la escuela. Esto ocurre por múltiples razones, algunas ligadas a experiencias previas que desaconsejan el planteo por posibles represalias (se denuncian sutiles mecanismos de control en conflictos con asimetría), otras vinculadas a entender la “causa” del conflicto como un tema de personalidad, inmodificable. Se expresa la imposibilidad de plantear el malestar en relación, por ejemplo, con un incumplimiento del compañero ya que se consideran pares y eso no sería aceptado o bien recibido. Plantearlo al directivo se visualiza como una traición. La estrategia entonces es aislarse, dividir espacios y tareas haciendo las cosas como consideran sin necesidad de consensuar con el otro. De acuerdo con lo dicho según los y las entrevistadas “dividir aguas” (en este caso de manera implícita ya que no media conversación) se considera la mejor estrategia, aunque conlleva muchas pérdidas: el trabajo en equipo, el complementarse y por ello potenciarse, etc.

En los conflictos del silencio siempre se llega al mismo lugar. No vale la pena hablar, no tiene solución: ni siquiera aparece la oportunidad de plantearlo. Este silencio solo lleva a más malestar, más soledad y aislamiento.

Los conflictos escolares entre adultos son una realidad que afecta a toda la institución educativa. Queda aún mucho trabajo por hacer para poder generar conceptualizaciones positivas y enriquecedoras de los conflictos, entenderlos como parte de la dinámica institucional; aparece entonces la pregunta por el rol de los directivos en los conflictos escolares.

## Bibliografía

---

- Ball, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.
- Galtung, J. (1981) "Hacia una definición de la investigación sobre la paz", en *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París: UNESCO.
- González González, M. T. (1997) "La micropolítica escolar: algunas acotaciones", *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 1(2), pp. 45-54.
- González González, M. T. (1998) "La micropolítica de las organizaciones escolares", *Revista de Educación*, núm. 316, pp. 215-239.
- Jares, X. (2001) *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Lederach, J. P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



Psicóloga, Mediadora; Coordinadora del Equipo de Mediadores Escolares del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Integrante del Equipo de Capacitación de la Dirección Nacional de Mediación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Argentina. E-mail: rpaulero@gmail.com

---

# Patrimonio, nación y escuela secundaria. El uso de los museos de historia y el tratamiento del pasado regional y nacional en el sur de la provincia de Buenos Aires

HERNÁN PERRIÈRE\*

En esta tesis se abordó la utilización educativa del patrimonio de dos museos de historia del partido de Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina) en el marco de la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales en la escuela secundaria, desde un enfoque etnográfico. De esta manera, se articularon los campos de la antropología, la historia y la educación para el estudio de las resignificaciones y apropiaciones docentes (Rockwell, 1997) sobre el patrimonio y el tratamiento de la nacionalidad en la escuela secundaria de la Argentina.

Se analizaron las visitas a cinco escuelas de gestión estatal, al Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca y al Museo Fortín Cuatrerros de la localidad de General Daniel Cerri. Si bien la mirada en las escuelas y en los museos estuvo focalizada en las experiencias áulicas y en las visitas escolares, el estudio se centró en las prácticas docentes destacando la articulación del conocimiento histórico y su relación con las trayectorias individuales (Achilli, 1996).

Como complemento de estos análisis, la tesis se enfocó en un periodo histórico particular de la ciudad de Bahía Blanca, que se inicia con su fundación en el 1828 y culmina con la creación del puerto de Ingeniero White y la llegada del ferrocarril en 1884. Estos dos importantes hitos reflejados en diversas narrativas, discursos oficiales, en los museos de historia y en el espacio público, constituyen dos puntos nodales que son entendidos bajo la idea de "progreso". Sin embargo, entre ambos hay un periodo conflictivo, caracterizado por las relaciones interétnicas que acompañaron al proceso de extensión de la frontera estatal en la Pampa y la Patagonia. La enseñanza de este periodo fue el objeto de estudio de la tesis porque permitió analizar las tensiones presentes en la cotidianeidad escolar al abordar un periodo "invisibilizado" por las narrativas históricas hegemónicas tendientes a fortalecer un sentido común de una nacionalidad desindigenada y como consecuencia, a fortalecer la idea de que los pueblos indígenas no existen (Nagy, 2012; Briones, 2008).

Históricamente, la escuela se ha constituido como un importante lugar para la reproducción de esas imágenes sobre los procesos migratorios, los pueblos indígenas y la distinción entre nativos y extranjeros. Sin embargo, en la actualidad, estos mandatos están siendo interpelados por la perspectiva intercultural que se instaló en el debate

Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

**Autor:** Hernán Perrière

**Directora:** Dra. Ana Padawer (UBA-CONICET)

**Co-directora:** Dra. María Alejandra Pupio (UNS-CIC)

**Miembros del jurado:**

Dra. María Laura Diez (UBA-CONICET)

Dra. Sofía Thisted (UBA)

Dra. María Gabriela Chaparro (UNICEN-CONICET)

**Fecha de defensa:** 20 de septiembre de 2019

129

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 29 de abril de 2020 | Aceptado el 15 de mayo de 2020

educativo con la sanción de la Ley de Educación Nacional, de 2006, y como consecuencia en la legislación de la provincia de Buenos Aires. Según esta idea, se indagaron: cómo las docentes se apropian de las narrativas de los museos; sobre las relaciones que pueden establecerse entre estas visiones hegemónicas del mandato nacionalista y el rol otorgado a la enseñanza de la Historia para producir sentimientos de identificación con la Nación (Ruiz Silva y Carretero, 2010); junto a las tensiones que, desde una perspectiva intercultural, se imponen a esos relatos (Diez, 2013, Novaro, 2012).

El trabajo de campo se realizó durante los años 2014 y 2018 y significó varios desplazamientos por diferentes escenarios educativos. Uno de ellos fue el de los museos, en los que se realizaron observaciones participantes para reconstruir las visitas escolares y, en menor medida, otras actividades destinadas al público en general como celebraciones o donaciones patrimoniales. Se observaron los recorridos educativos, las acciones de los visitantes, las actividades propuestas por las docentes y las realizadas por el personal de los museos. También en oportunidades se acompañó a dos escuelas en el recorrido en colectivo hacia los museos junto a un guía de turismo. El otro escenario lo constituyeron las escuelas y en particular las aulas en las cuales las docentes y estudiantes desarrollaron diversos temas vinculados a las visitas. En menor medida, se registraron dos charlas de una agrupación de pueblos originarios en una de las escuelas. En ambos escenarios se realizaron entrevistas en profundidad a las docentes y al personal de los museos. Además, durante el trabajo de campo, las entrevistas se destinaron a otros sujetos: pobladores pioneros, arqueólogos, guías de turismo e integrantes de organizaciones indígenas.

Con respecto a los resultados de la investigación, el trabajo de campo etnográfico permitió identificar e interpretar una diversidad de prácticas educativas, que pusieron en tensión las narrativas museísticas y los discursos oficiales sobre el pasado regional y nacional. Las docentes que visitaron los museos lo hicieron para abordar temáticas vinculadas con la fundación de Bahía Blanca y la construcción histórica del espacio regional y para la aplicación de técnicas de investigación histórica.

La mayoría de las docentes se apropiaron de las visitas en las aulas. Fue allí donde se observaron distintas estrategias didácticas y el tratamiento de una variedad de temáticas sobre la historia local, en general cuestionando la visión hegemónica del Estado nación. Como contrapartida, abordaron la presencia de los pueblos indígenas en la región desde una doble perspectiva: la histórica del siglo XIX (la frontera como un espacio de interrelación, un Estado nacional en construcción y las campañas militares) y la actual (organizan charlas con organizaciones indígenas, se refieren a la disputa por las tierras, a la continuidad del avasallamiento de los terratenientes, a la represión por parte de las fuerzas de seguridad estatales y a los derechos humanos indígenas). También, las referentes de los pueblos originarios, en sus charlas escolares, se refirieron a los asesinatos de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel; y las figuras de los terratenientes como Benetton y el basquetbolista Ginóbili que disputan litigios de tierras contra las comunidades, abriendo debates sobre la continuidad histórica del siglo XIX y la actualidad.

La reconstrucción detallada de estas prácticas docentes permitió tensionar una visión escolar homogénea sobre el rol otorgado a la Historia como disciplina escolar y sobre la construcción de una nacionalidad. Desde esta mirada, el trabajo de campo recuperó los sentidos complejos de la utilización del conocimiento histórico y las finalidades de la enseñanza de la Historia y su relación con el objetivo de inculcar valores morales de nacionalidad en la escuela secundaria. A su vez, la perspectiva intercultural presente en

los marcos legislativos educativos, permitió el abordaje de temáticas vinculadas a las problemáticas indígenas, debatiendo cuestiones históricas y los conflictos actuales.

Esta tesis pretendió aportar a los escasos (pero crecientes) estudios etnográficos realizados en el nivel secundario en la Argentina (Padawer *et al.*, 2013; Maldonado *et al.*, 2015; Ziegler *et al.*, 2018), buscando indagar las relaciones entre dos espacios educativos. A su vez, al analizar las trayectorias docentes vinculadas a los museos de historia y su patrimonio, permitió visualizar diversas prácticas, tensionar las narrativas históricas que los museos presentan y valorar su uso patrimonial como positivo.

Por fuera de los museos y las escuelas, durante el trabajo de campo, se destacaron otros sujetos que generaron, narraron y construyeron distintos conocimientos sobre el pasado regional y el patrimonio. En ellos las trayectorias diferenciadas, sus conocimientos y saberes producen memorias y recuerdos sobre sus propias vivencias. Se trata de otras formas de narrar historias distintas a la escolar y al relato museístico.

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: HomoSapiens.
- Briones, C. (2008) "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Briones, C. (comp). *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia, pp. 9-36.
- Diez, M. L. (2013) "Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático", *Docencia*, núm. 51, pp. 6-17.
- Maldonado, M. M., Servetto, S. y Molina, G. (2015) "Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico", en Pinkasz, D. (coord.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina, pp. 39-60.
- Nagy, M. A. (2012) *Tradiciones situadas, usos del pasado y devenir indígena: la Conquista del Desierto y la construcción de hegemonía en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Novaro, G. (2012) "Niños migrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), pp. 459-483.
- Padawer, A., Greco, J. y Rodríguez Celin, L. (2013) "Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural", *Revista del IICE*, núm. 33, pp. 47-64.
- Rockwell, E. (1997) "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 21-39.
- Ruiz Silva, A. y Carretero, M. (2010) "Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional", en Carretero, M. y Castorina, J. A. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, pp. 31-54.
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018) "Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio", *Páginas de Educación*, 11(2), pp. 40-60.



Doctor en Antropología, Universidad de Buenos Aires; Diplomado en Antropología Social y Política, FLACSO, sede Argentina; Licenciado, Profesor de Historia e Investigador del Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur; Becario postdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail: hermanperriere@hotmail.com