

ISSN 1995 - 7785

Año 29 | NOV 2020.02

Propuesta Educativa 54

DOSSIER

Educación y Pandemia

Coordinado por Verónica Tobeña

- Verónica Tobeña
- Darío Sandrone
- María Julia Bertoni
- María Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino
- Gabriela Miasnik
- Silvia Blaustein

ENTREVISTA

A Ellen Helsper



FLACSO
ARGENTINA

Índice

EDITORIAL 3

DOSSIER

Educación y Pandemia – Coordinado por Verónica Tobeña

- 6 ■ Introducción. Pandemia: una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo. Por Verónica Tobeña.
- 18 ■ *Cyborg* educador. Por Darío Sandrone.
- 31 ■ ¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa? Por María Julia Bertoni.
- 42 ■ Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. Por Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino.

- Relatos**
- 59 ■ Repensando la escuela. Una experiencia pedagógica en primera persona. Por Gabriela Miasnik.
- 61 ■ Diarios de Cuarentena. Por Silvia Blaustein.

ENTREVISTA

- 67 ■ Entrevista a Ellen Helsper: Postales del futuro sociodigital: inclusión, educación y políticas públicas en contexto de pandemia. Por Matías Centeno.
-

ARTÍCULOS

- 81 ■ La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). Por Jorgelina Mendez y Renata Giovine.
 - 104 ■ Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción laboral juvenil en la Argentina. Por Mariana Lucía Sosa.

 - Jóvenes Investigadores**
 - 121 ■ Controlar el tiempo libre. Estudiantes secundarios de Buenos Aires durante la última dictadura cívico-militar. Por Alejandra Álvarez.
-

RESEÑAS

Libros

- 133 ■ *Selva artificial o cómo desenfocar el lente*, de Darío Sandrone. Por Nicolás Garayalde
- 137 ■ *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, de Oscar Daniel Duarte. Por Claudio Suasnábar.

Tesis

- 143 ■ *Talleres Extracurriculares: Entre la permanencia del formato y la emergencia de nuevas formas de escolarización*. Por Paola Santucci.
 - 147 ■ *La ficción ordenadora: Interpretaciones, acciones, y decisiones del director para la implementación de programas educativos de Nivel Secundario*. Por Juliana Ricardo.
 - 151 ■ *La configuración de la carrera docente/académica en el circuito de universidades privadas de investigación (1995-2015). Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella*. Por Florencia Moore.
-

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finochio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
María Emilia di Piero
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La
Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Juan Mestres

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENTE TÉCNICA
María Consuelo Diez

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.*

Oportunidades educativas para el futuro inmediato

Durante los años previos a la pandemia, la comunidad educativa que abarca especialistas, investigadores, docentes de diferente rango y funcionarios, discutimos e intercambiamos reflexiones, investigaciones y todo tipo de opiniones en relación a un tema en el que ya existe cierto consenso, que es el de la necesidad de introducir cambios en nuestro sistema educativo.

Como todos sabemos el tema “cambio” de cualquier tipo es complejo en materia educativa. No solo hay inercias y hábitos de muchos años que es necesario movilizar, sino también intereses y posicionamientos a veces encontrados respecto al sentido del cambio.

Prácticamente un año sin clases genera en el sistema condiciones óptimas para poner a prueba algunas de las innovaciones que se han discutido largamente y que en algunos casos puntuales se han comenzado a poner en práctica. Señalo solo tres que creo que sería muy oportuno poner en funcionamiento.

La primera de ellas es la creación de redes escolares, que articulan escuelas y constituyen un espacio de cooperación interescolar, que pueden devenir en agentes de producción conjunta y de capacitación. El retorno a clases exige revisar las prácticas escolares habituales y las redes pueden constituirse en el espacio más que adecuado para hacerlo. Las redes pueden funcionar virtualmente o en forma presencial de acuerdo a un protocolo.

Los supervisores de las diferentes localidades pueden actuar como articuladores entre las diferentes escuelas y la estructura burocrática de la localidad, que podría proveer a la red de los insumos necesarios para el trabajo conjunto que, como señalamos antes, será necesario para idear estrategias pedagógicas en la vuelta a clases.

El segundo tema es avanzar en el trabajo por proyectos. Sabemos ya que la pandemia ha generado un alto impacto en todos los rincones del mundo y en todos los niveles de la vida social. Es una oportunidad magnífica para armar proyectos de trabajo que les permita a los alumnos procesar, tanto cognitiva como emocionalmente, la extraordinaria situación que están atravesando y, a la vez, producir un material que documente su propia experiencia.

Finalmente deberíamos ensayar nuevas metodologías de evaluación. Seguramente la situación de los alumnos en cuanto a los aprendizajes adquiridos será muy heterogénea y dispersa en relación a las diferentes disciplinas que corresponden al currículum de la escuela media.

Sería oportuno ensayar una evaluación integral que otorgue información sobre en que estadio están los alumnos en cuanto al desarrollo de las habilidades básicas de la cultura, que de acuerdo al nivel escolar en que se encuentre el alumno serán distintos grados en la habilidad de lectoescritura, comprensión de textos, capacidad de relacionar temas e información, niveles de expresión escrita y oral y resolución de problemas matemáticos.

Sería poco adecuado que recibiéramos a nuestros alumnos solo con un protocolo sanitario, debemos tener una propuesta pedagógica acorde con la excepcionalidad de la situación que atravesamos.



Dossier

Educación y Pandemia

Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: [@ismael_kreimer](https://www.instagram.com/ismael_kreimer)

Introducción: Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo

Introduction: Pandemic. A new opportunity to tune the school to our times.

VERÓNICA TOBEÑA*

IICSAL/FLACSO, sede Argentina-CONICET

Sobre la mutación cultural

Desde esta revista venimos prestando especial atención a los cambios culturales y la transformación sufrida por nuestras sociedades. Esta agenda de trabajo es prioritaria e insoslayable para nosotras porque de la tesis de la mutación cultural se derivan una serie de implicancias para la función de transferencia cultural que le toca llevar a cabo a los sistemas educativos. Comprender la contemporaneidad se torna crucial para una institución cuyo fin específico es formar en los conocimientos y las capacidades que permitan a las nuevas generaciones integrarse a la vida social y participar activamente de ella. En este punto nos inspira el legado intelectual de Nietzsche quien planteaba que *"Para pensar lo nuevo, primero hay que pensar de nuevo"*.

¿Para qué mundo tiene que preparar hoy la educación escolarizada? ¿Cómo interpela la mutación cultural al proyecto formativo de la escuela secundaria?

Tenemos la intuición de que la pandemia nos facilita esta conversación porque nos revela de forma contundente ciertos rasgos del mundo en el que vivimos que no resultaban tan evidentes antes de esta circunstancia. Por lo menos, identificamos tres aprendizajes valiosos que nos dejó la pandemia:

1. Nos reveló que el mundo para el que tenemos que preparar es un mundo sobre el que ya no podemos tener ninguna certeza, o que de lo único que podemos estar seguros es de que la incertidumbre es uno de sus rasgos estructurales. Con la pandemia terminamos de entender que quienes hoy están en la escuela deberían prepararse allí para enfrentar un mundo que es incierto, volátil, ambiguo, complejo. Un mundo que no admite lecturas lineales.
2. Aprendimos entonces también que es necesario abrir la escuela al diálogo con su tiempo, que allí los chicos y las chicas deben aprender una disposición crucial para habitar este mundo que tiene que ver con el hábito de leerlo e interrogarlo atentamente, con habituarse a escrutarlo lúcidamente. Para la escuela esto implica dejar atrás la identidad del templo sagrado. Eso servía para un mundo estable en el que podíamos definir de antemano el canon a transmitir. Ya no parece conducente esta estrategia de aislamiento.

Cita recomendada: Tobeña, V. (2020) "Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo", *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 6 a 17.

3. Y la pandemia nos terminó de volver conscientes de que vivimos en la interfaz entre el mundo físico y el digital. Nuestra vida rebota entre el mundo y el *ultramundo* digital, trazando un entramado que legítimamente podemos llamar la realidad (Baricco, 2019). Hoy la realidad se transita en este doble circuito: es una suerte de cinta de Moebius que se desliza del espacio físico al virtual sin solución de continuidad.

Ahora bien, ante este nuevo escenario vale preguntarse por el andamiaje cultural que forjó a los sistemas educativos que tenemos, hijos de la Ilustración, para ponderar sus articulaciones y desacoples con la condición contemporánea. Una dimensión central en esta reflexión sin duda tiene que ser la de los saberes pedagógicos que heredamos de aquel modelo. ¿Qué saberes necesitamos hoy para hacer posible la enseñanza en este mundo complejo, volátil y digital? ¿Podemos complementar el legado enciclopedista y sus saberes de las disciplinas con los de la perspectiva de la complejidad y los de la cultura digital?

Un mundo complejo y digital

No hay claridad sobre qué sucesos desataron la crisis pandémica. ¿Es un hecho desafortunado con consecuencias colosales pero al fin de cuentas producto de una falta de control sanitario? ¿O hay en esto condensados factores culturales y/u otros que es necesario deconstruir? ¿El virus se esparce por negligencia de un laboratorio chino?, ¿y es posible pensar que se cuelan intereses geopolíticos en esta “falla”? ¿Esta crisis está relacionada con el cambio climático?, ¿cómo? ¿La amenaza a la sustentabilidad que implican una economía extractivista y nuestro estilo de vida consumista juega algún rol en esta crisis? Y entonces, ¿basta con encontrar una vacuna eficaz y aplicarla a todos los habitantes del globo o necesitamos plantearnos un cambio de civilización?

En el conjunto de hipótesis que manejamos sobre el origen de esta pandemia está presente la dispersión, la indeterminación, el caos, hasta cierta cuota de azar. Si hace décadas ya que las distintas teorías sistémicas y complejas nos han permitido superar la idea de que el universo se comporta de forma estable y siguiendo leyes, en pos de otra que le adjudica procesos no lineales e inciertos, la pandemia no nos deja dudas: es tiempo de cambiar de anteojos y pasar de la mirada lineal a la compleja.

¿A qué aludimos con complejidad? Un mundo complejo es un mundo volátil debido a su carácter global, al incremento del flujo de personas, a sus dinámicas multilaterales, a sus hibridaciones culturales, al ensanchamiento de las escalas de sus fenómenos, a la sobreenformación y a la multiplicación de cruces y articulaciones que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación habilitan. Esencialmente complejidad alude a un mundo que *“está tejido junto”* (Martín Barbero, 2015) y por lo tanto debe ser pensado desde un paradigma holístico, desde un *pensamiento ecologizante* (Morin, 2002).

El COVID-19 es un analizador privilegiado para explicar los obstáculos epistemológicos que contribuyeron a configurar este escenario crítico ya que este virus surge precisamente debido a la ruptura de ese tejido orgánico, al sacar de su hábitat a animales como el murciélago¹ y ponerlo en contacto con nuestra especie. Esa interrupción de un orden orgánico que simboliza el consumo humano de alimentos a base del murciélago es el correlato de la independencia total entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento que instaló la ciencia moderna. Dicho dualismo gnoseológico es el que propició la fractu-

ra con la naturaleza, haciendo así más fácil cosificarla y tratarla con una externalidad que desaloje cualquier tipo de identificación o compromiso emocional y así avanzar hacia su dominio (Llamazares, 2011). Pasar de la mirada cosificadora a la ecologizante es una necesidad epistemológica de primer orden para reducir el riesgo de que el drama que hoy experimentamos se repita.

Pero también el modo en que gestionamos la pandemia tiene sus propias necesidades epistemológicas. La pandemia es un fenómeno de naturaleza compleja por definición. No se trata de un objeto de competencia exclusiva de la epidemiología, porque rebasa, desborda el abordaje disciplinar, es un *hiperobjeto* (Morton, 2014): "*cosas tan grandes en el tiempo y el espacio que no las podemos tocar, no las podemos entender en su totalidad, solo podemos ver fragmentos borrosos*" (Jiménez de Cisneros, 2016). Alcanza con repasar cómo lo que sabemos de ella se va redefiniendo día a día a medida que contamos con más datos para documentar su carácter inasible: cambian los factores que se asocian con la letalidad del virus, la inmunización de quienes superaron la enfermedad no es segura, no hay certezas respecto de si los cadáveres que deja el virus ofician como vectores, hay todavía controversias en cuanto al rol vector que pueden jugar los niños, tampoco hay evidencia concluyente sobre el riesgo de contagio que conllevan los enfermos asintomáticos ni los que ya fueron vacunados, y una larga lista de etcéteras.

En el mayor o menor grado de correspondencia entre la pandemia como fenómeno y los enfoques desde los que esta se hace inteligible se cifran las distintas respuestas que las sociedades aventuran. El mundo se ha convertido así en un gigantesco laboratorio digno de estudio, porque cada caso aporta alguna especificidad en la que se dan distintos cócteles. El Reino Unido por ejemplo comenzó planteando una suerte de darwinismo: la máquina no se para caiga quien caiga, ordenó Boris Johnson, subordinando a la economía todo lo demás. El virus se encargó de forma personal de que revise los sesgos que lo llevaron a esta decisión. ¿No es este ejemplo aleccionador de cómo la disección de la realidad en pedacitos estancos es un gran error? Es decir, ¿podemos seguir pensando en la salud, la economía, la política, la cultura, como dimensiones de la vida social independientes, frente a problemas de naturaleza compleja como una pandemia?

Probablemente el cambio de lentes que nos lleva de la mirada lineal a la compleja sea el aprendizaje más contundente que la escuela puede extraer de la pandemia. Porque esta lección pone en tela de juicio la forma en que la escuela se aproxima al conocimiento pero también porque cuestiona el modo en que ese conocimiento se mantiene en ella divorciado de la realidad. ¿Cómo sería una propuesta pedagógica capaz de materializar una transposición didáctica de la complejidad? ¿Cuántas escuelas han avanzado hacia una organización del currículum por problemas? ¿Qué experiencias educativas tenemos que pongan a los chicos a pensar alrededor de desafíos, sin cajas, por fuera del formato tarea que crea situaciones artificiales para el desarrollo de la cognición? Ese conocimiento adquirido fuera de contexto y de forma pasiva: ¿es duradero?, ¿es relevante?, ¿tiene capacidad operativa sobre el mundo? ¿Cómo vamos a templar a niños/as y jóvenes en la incertidumbre, en los desafíos complejos, en una realidad dinámica, y en la actitud creativa e innovadora que esta nueva era nos exige si les planteamos escenarios lineales?

Si la complejidad es invisible a los ojos de la pedagogía tradicional las tecnologías analógicas en las que se sigue apoyando la escuela es el reverso de esta misma miopía. ¿Se imaginan a los epidemiólogos y los comunicadores explicándonos la pandemia con un pizarrón? ¿Podríamos dar cuenta de las dinámicas de los brotes epidemiológicos en re-

lación a los comportamientos sociales, captar los patrones, simular escenarios, visualizar los flujos, proyectar curvas y calcular la capacidad de procesar la enfermedad por los sistemas sanitarios sin la Big Data y la tecnología digital?

Las tecnologías nos cambian la cabeza porque cambian la manera de representarnos la realidad. La forma en que media la representación del mundo un artefacto como el libro o la palabra hablada tiene diferencias sustantivas con el modo en que lo hacen los lenguajes multimediales que encontramos en inventos como Internet. De McLuhan aprendimos que no hay nada menos neutral que una tecnología, porque nos programan en la forma en que comprendemos el mundo, nos entrenan ciertas destrezas intelectuales y nos atrofian otras. En el estadio oral cuando la única tecnología de comunicación disponible era la palabra hablada se cultivaba la memoria. El epistemólogo francés Edgar Morin (2002) popularizó la anécdota del historiador Michel de Montaigne quien al inventar Gutenberg la imprenta liberándolo del peso de memorizarlo todo por el acceso a los libros, dijo: *"Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena"*. Con el advenimiento de las tecnologías digitales el filósofo Michel Serres (2013, 2015) plantea que ahora éstas nos conminan a ser inteligentes, a ser creativos; en nuestro *smartphone* empuñamos nuestras facultades cognitivas así que para nosotros pensar se convierte en sinónimo de inventar.

Si el mundo "está tejido junto" la superación de la linealidad que encarnan los nuevos medios –al permitirnos deslizarnos por los diferentes lenguajes que dan densidad a esa realidad multidimensional–, resultan *interfaces* (Scolari, 2018a) más apropiadas que las analógicas para operar sobre él. La aparición de la computadora ha significado una inflexión para nuestra forma de dialogar con la realidad:

"En lugar de mirar los eventos y las partes estrechas del mundo que eliminaron todo lo demás, las computadoras permiten a los analistas adoptar una perspectiva continua y holística en la que todo podría conectarse de alguna manera con todo" (Sastry, 2018).

Cuesta imaginarse cómo gestionaríamos esta pandemia sin una tecnología como esta.

Las circunstancias han permitido que la escuela se abra a las tecnologías digitales. Sin embargo, la naturaleza de sus propuestas para el trabajo escolar en los hogares nos indica que el cambio a la lógica digital no es algo que suceda por el solo hecho de usar a sus dispositivos como intermediarios. Para arraigarse en la escuela la cultura digital tiene que establecer un diálogo virtuoso con su pedagogía, tiene que poder transformarse en un referente tan potente como lo fue para la pedagogía tradicional la cultura de la ilustración que simboliza el libro.

Plataformas

Ahora bien, ¿cómo se está dando este desplazamiento?

En ausencia de presencialidad la continuidad pedagógica se valió, en el mejor de los casos, del terreno virtual. Plataformas como GoogleMeet, Zoom, Jitsi, entre otras, se constituyeron en los espacios a los que se mudaron los encuentros que antes ocurrían en las aulas. También los portales y repositorios digitales de recursos educativos se convirtieron en aliados para muchos, odres de las cuales ir a beber para nutrir el trabajo escolar. A veces la comunicación sólo podía sostenerse vía WhatsApp, y la precariedad del vínculo

que ese canal posibilitaba conspiró para sostener un plan de contingencia indemne a las dificultades de los hogares.

Pero en cualquier caso, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) terminó por configurar un escenario que tornó inevitable el acercamiento de los actores educativos a las tecnologías digitales y a las plataformas. Y si bien este dato nos permite abonar la idea de que estamos más cerca de entender que necesitamos “cabezas bien hechas y no cabezas bien llenas”, no alcanza con que nos traslademos a las plataformas para que la propuesta que por allí circula implique cultivar la inteligencia de la que nos habla Michel Serres.

¿Cómo están concebidas esas plataformas? ¿Podemos pensar que son algo monolítico? ¿Tiene el mismo potencial pedagógico una plataforma educativa creada con urgencia a instancias del ASPO para alojar los vínculos y las tareas escolares, que las plataformas creadas hace más de un lustro por el Plan Ceibal de Uruguay? ¿En dónde residen sus diferencias?

Sin duda, hay plataformas y plataformas. Probablemente el diferencial entre ellas radique en los diferentes andamiajes culturales en los que se referencia cada propuesta. Si el faro para su configuración es el de la cultura ilustrada de seguro encontremos que por allí se procesa un tipo de trabajo con el conocimiento tradicional, que se promueve un saber enciclopédico, que el rol que se asigna al docente es el de transmisor dejándole al alumno un papel pasivo. Si esas plataformas, en cambio, se conciben bajo el supuesto de la disponibilidad de tecnologías digitales donde el conocimiento o la información está disponible, en donde entonces el docente puede plantear un trabajo ya no entregando un saber cerrado sino planteando problemas o situaciones que interpelen a los estudiantes para ir a la conquista de ese saber e involucrándose en el proceso y la producción de un conocimiento, es decir, modificando esta idea de los estudiantes como receptores pasivos de un producto: aquí hay una propuesta que supone una cultura digital.

En este punto cabe subrayar que las tecnologías pueden enriquecer una buena enseñanza, pero una buena tecnología no puede compensar una enseñanza deficiente. De modo que no son las plataformas las que hacen posible el acceso al conocimiento y a la cultura, el secreto es el docente, es decir, es la pedagogía lo que hace la diferencia. **La plataforma es el docente** (Maggio, 2020).

Anteponer la pedagogía a la tecnología es crucial para no sucumbir al *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2015) que lleva a pensar que la respuesta está en el último invento en boga (históricamente en la radio, en la televisión, ahora en los medios digitales). En agosto del 2020 Alejandro Morduchowicz hizo un hilo en Twitter que aludía a esta representación habitual del valor de las tecnologías para la educación al reconstruir cómo pensaban en el pasado que iba a ser la educación del futuro (Morduchowicz, 2020). Lo que ese ejercicio permite observar es que es histórico depositar las fantasías de mejora de la educación en la tecnología, que el futuro de la escuela siempre se ligó a la innovación tecnológica. La pandemia nos probó que las tecnologías digitales tienen mucho que darle a la educación. Las TIC pueden potenciarla, enriquecerla, volverla muy potente, pero esa alianza tiene algo superador para entregarle a la educación solo si hay un planteo pedagógico que sea capaz de dialogar con esa cultura digital y pueda articularse virtuosamente con ella.

Formas de vida tecnológicas / Subjetividades

Otro eje de reflexión en el que vale la pena detenerse en este contexto es el que se pregunta por los efectos de las tecnologías digitales en la subjetividad. Sobre esta cuestión, de acuerdo a qué libro de la biblioteca tomemos para pensar en este tema nos vamos a encontrar con argumentos tecnofóbicos o con argumentos tecnofílicos. Aquellos que ponen el acento en todo lo que las tecnologías nos llevan a perder, los tecnofóbicos, se lamentan por la desmaterialización de la experiencia, por el aumento del control y los trastornos que trae vivir conectados en virtud de la ubicuidad de las TIC, por la pérdida progresiva de facultades cognitivas que ahora cumplen por nosotros las tecnologías, por el triunfo de una relación superficial con el mundo en detrimento de otra más profunda y rica, etcétera, etcétera. Los tecnofílicos, en cambio, ven en las TIC una suerte de ventana al mundo que derriba las barreras que existían para dar acceso al saber y a la cultura a todos, ven a las nuevas generaciones como nativos digitales, dotados de forma innata con una serie de habilidades asociadas a la ecología tecnológica en la que crecen y los caracterizan moviéndose como peces en el agua en un mundo plagado de estímulos.

Entonces la pregunta por *qué hace la tecnología con los sujetos* suele responderse por estas dos vías: la apocalíptica y la entusiasta.

Pero también podemos hacernos esta misma pregunta al revés. Podemos preguntarnos, ya no *qué hace la tecnología con los sujetos* sino *qué hacen los sujetos con la tecnología*. Porque si bien internet nace como una tecnología de control no se reduce a esto, sus posibilidades exceden a la función de control. Y muchos estudios muestran que los chicos están haciendo muchas cosas con la tecnología, cosas que atañen a quienes nos preocupa la educación, porque allí tienen muchos aprendizajes y los obtienen en formas muy distintas a las de la escuela. Aprenden saberes técnicos, cultivan habilidades que hoy llamamos blandas, y para hacerlo se nuclean en comunidades de práctica, aprenden con otros, haciendo, rompiendo de facto con esa separación que operó la modernidad entre teoría y práctica (Peirone, 2018; Scolari, 2018b; Tobeña, 2020). Y algunos estudios también muestran la vulnerabilidad que esos mismos chicos y chicas tienen ante las implicancias que tiene habitar ese territorio, que es digital pero es muy real. Por ejemplo, advierten sobre el impacto que la fragmentariedad, la ubicuidad, el *multitasking* tienen en su economía de la atención, advierten sobre la importancia de que puedan tomarse en serio su identidad digital, llaman la atención sobre la importancia de que se vuelvan conscientes sobre su huella digital, la importancia de reflexionar sobre el derecho al olvido, en prepararlos para leer críticamente lo que allí circula que no siempre es confiable, en aportarles pautas para habitar ese territorio, en los riesgos a los que están allí expuestos, el ciberacoso, etc. Entonces el uso de las tecnologías digitales tiene efectos sobre la agenda educativa porque interpela su proyecto formativo. Como ya fue señalado en el apartado anterior, lo interpela en su forma de trabajar con el conocimiento, esto es en términos cognitivos, pero también lo interpela en cuanto a que le abre una agenda que tiene que ver con gestionar de forma responsable la manera de habitar el mundo digital. Sería una agenda que tiene que ver con formar para una ciudadanía digital. Las formas de vida tecnológicas que encarnan las subjetividades contemporáneas no son por lo tanto un dato irrelevante para la escuela, representan un *habitus*, una forma de hacer mundo por parte de los jóvenes que no puede ser ignorada por una institución encargada del diálogo intergeneracional.

Desigualdades

Lo anterior no implica ignorar que para muchos chicos en edad escolar la ausencia de presencialidad los haya sentenciado a la desafiliación de la red escolar formal, en tanto la falta de conectividad, o de dispositivos, o de condiciones familiares compatibles con esta modalidad, conspiró para lograr hacer escuela mediada por la tecnología. De modo que a las desigualdades sociales que implican desigualdades digitales, se imprime la educativa, lo cual transmuta la desigualdad en brecha: hoy están los que pueden acceder a la educación y los que en ausencia de presencialidad ya no pueden acceder². Formar para la ciudadanía digital supone condiciones básicas que hoy no están dadas para todos y por lo tanto constituyen un factor de desigualdad.



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: @ismael_kreimer

ramonti (2004) continuó esta línea de investigación educativa que se preguntaba por las dinámicas de producción de desigualdad educativa y tomó el concepto de fragmentación acuñado por la sociología para aplicarlo a la educación y planteó que más que segmentada la educación ha pasado a estar fragmentada, porque la segmentación aludía todavía a un campo integrado, con jerarquías, ordenado de menor a mayor calidad, pero integrado. Mientras que la fragmentación da cuenta de la pérdida de un campo común de sentido, en tanto cada fragmento forma para habitar mundos distintos, que no se tocan.

Ahora bien, si hablamos de ciudadanía otro de los ejes sobre los cuales es interesante reflexionar tiene que ver con cómo construir lo común si no estamos juntos, cómo construir lo público si nos educamos en ausencia de presencialidad. ¿Amenaza la construcción de lo público y de lo común el hecho de no compartir un espacio físico como la escuela? ¿Es compatible la idea de formar en una ciudadanía digital con la idea de lo común que condensa la formación ciudadana?

Hace treinta y cinco años Cecilia Braslavsky (1985) acuñó el concepto de segmentación educativa para mostrar que no todos van a la misma escuela. Que existían circuitos educativos de menor y de mayor calidad y que por los de mayor calidad circulaban saberes socialmente relevantes y por los de menor calidad circulaban saberes menos relevantes.

Hace quince años Guillermina Ti-

A la luz de estas dinámicas de producción y reproducción de desigualdad educativa cabe preguntarse si es la imposibilidad de converger en un espacio físico como la escuela lo que amenaza la posibilidad de tejer lo común.

De hecho, en tanto el espacio digital es un territorio, ese territorio permite nuevas maneras de estar juntos. Los chicos comparten en la red su vida, jugando *online*, en las aplicaciones, en YouTube, en TikTok. Hay una sociabilidad ahí. Están en burbujas, sin duda. Pero son los vínculos que mantiene lo digital con las desigualdades sociales lo que configura estas burbujas; los silos en los que se organiza nuestra experiencia en el mundo físico se replican en el mundo virtual.

Ahora bien, en tanto la vida social está cada vez más procesada por las tecnologías digitales y mediada por ellas, quienes no habitan este mundo (por falta de conectividad, por falta de dispositivos, por falta de recursos para acceder a sus servicios, por falta de habilidades y motivaciones para su uso) se quedan afuera de sus oportunidades. Porque por ejemplo en el contexto de pandemia implica quedarse afuera de cuestiones elementales como la continuidad del lazo social o la continuidad escolar. Con esto no intento plantear que conviene soltar la pregunta por lo común, pero sí que es importante que identifiquemos de qué espacios con potencial de construir lo común está expulsada buena parte de la sociedad y cómo hacemos para que ellos también habiten ese espacio.

Si el derecho es una manera de instituir lo común, esta pregunta por lo común puede tener como piedra angular el derecho de todos a estar conectados. Sería importante que el desafío de universalizar el acceso al mundo digital se encuadre dentro de esta pregunta o preocupación por lo común. Creo que ahí hay una dimensión de lo común que hasta esta coyuntura de la cuarentena no teníamos tan presente y hoy se revela crucial.

Trabajo escolar

Por último, una reflexión sobre el trabajo escolar y cómo este escenario que traza la pandemia aporta condiciones para reconfigurar este aspecto de la mano de las condiciones del trabajo docente.

Hasta ahora lo que viene organizando el trabajo en la escuela es la disciplina: el currículum se ordena por disciplinas, por asignaturas, pero también el orden escolar se tramita en base a una disciplina formal, que se agota en la toma de asistencia, en el cumplimiento de horarios y en rituales de obediencia. La interrupción de la presencia a la que obligó inicialmente la pandemia desestructuró de facto este orden. Al mismo tiempo, como indicamos inicialmente, reveló el desatino de seguir pensando la realidad desde el prisma de las disciplinas. Hoy necesitamos organizar el trabajo por problemas, por proyectos, desde abordajes interdisciplinarios. Necesitamos superar la *pedagogía de la enunciación* en pos de una *pedagogía de la participación* (Piscitelli, 2009), que piense a la escuela como un lugar para la exploración con el conocimiento, que se apoye en las tecnologías digitales para potenciar sus posibilidades, y que pueda redefinir los espacios y los tiempos para el trabajo en articulación con las necesidades de la tarea que se tiene entre manos. Una escuela que se piense como un laboratorio, que enseña a estar juntos aprendiendo colaborativamente, permitiendo el desarrollo

de capacidades individuales en el marco de un trabajo colectivo. La disciplina escolar se resignifica en cómo aborda el gobierno de la conducta, ahora debe atender al desarrollo de habilidades blandas relacionadas con el procesamiento de las emociones y de los conflictos que surgen de la vida y el trabajo en equipo. Debe, a su vez, incentivar la autonomía de los alumnos en el desarrollo de su tarea y proporcionar las condiciones para la creatividad y el surgimiento del pensamiento lateral o divergente.

¿Qué saberes necesita la docencia para promover estos desplazamientos? De seguro los saberes de las disciplinas y los saberes didácticos siguen siendo muy importantes, pero necesitan algunos desplazamientos. Porque la pedagogía propia de la cultura de la Ilustración hizo del conocimiento de las disciplinas su finalidad en lugar de pensarlas como aquellos instrumentos útiles para comprender los problemas. Al partir de las disciplinas las transformó en un fin en sí mismo, en vez de en el medio para resolver problemas, abordar situaciones o hacer inteligibles fenómenos de la vida real. Este tipo de enseñanza privilegió la repetición, la memorización y la adquisición de capacidades cognitivas que hoy podemos procesar por los medios digitales. Un mundo complejo requiere formar en capacidades sociales, emocionales y cognitivas de orden superior, como el desarrollo de criterios para seleccionar la información y discriminarla por su complejidad, discernir fuentes confiables, establecer conexiones, valorar la información –evaluarla, tener capacidad crítica para cuestionarla, competencias para contextualizarla, etc.

En un mundo saturado de información y con tecnologías como ordenadores, teléfonos inteligentes y tabletas, que objetivan facultades cognitivas como la memoria, la razón y la imaginación, necesitamos desarrollar un tipo de memoria que ayude a pensar, una memoria de las ideas, de los esquemas, de los sistemas, de los patrones, de los conceptos y las teorías. Este tipo de memoria es la que permite desarrollar los criterios que ayudan a aceptar unos datos y rechazar otros, a organizarlos, a comprender cómo relacionar lo que no tiene conexión aparente pero sí está entrelazado (Pérez Gómez, 2017).

Necesitamos poner el acento en la construcción de un conocimiento, en **una relación** con el conocimiento, no como algo cerrado y con valor en sí mismo, sino el conocimiento como materia prima del pensamiento.

Esta forma de organizar el trabajo escolar tiene como correlato un cambio en la cultura de trabajo del docente, que fue formado en una disciplina, para impartir conocimientos y para trabajar de forma solitaria. Para los cuerpos docentes esta nueva forma de organizar el trabajo implica trabajar en comunidades de práctica. Implica lo que Beatrice Ávalos (2011) denomina como desprivatizar la práctica. Todo lo cual implica construir una serie de demandas en el terreno público para conseguir las condiciones que permitan esta reestructuración (como contratación docente por cargo, recursos educativos o bancos de recursos digitales que aporten insumos para el trabajo por problemas, un cambio en la formación docente, cambios en la organización de los tiempos y los espacios escolares, y por supuesto, dotar de un parque tecnológico a las escuelas).

Toda esta situación que estamos atravesando dejó traslucir para el conjunto de la sociedad las exigencias que instala para la educación la era digital. En este sentido este escenario parece constituir una buena oportunidad para instalar en la opinión pública las demandas por las condiciones necesarias para responder a esas exigencias.

Sobre este dossier

El *dossier* que presentamos se propone aprovechar la oportunidad que actualiza la pandemia para pensar problemáticas educativas preexistentes sobre las que, aunque son de larga data, todavía necesitamos construir consenso respecto al encuadre que es conveniente darle a su abordaje.

El primer artículo de este *dossier*, “*Cyborg* educador”, retoma un tema clásico de la filosofía sobre el que aún necesitamos reflexionar porque tiene que ver con nuestra relación con la tecnología. Su autor, Darío Sandrone, rastrea históricamente los imaginarios colectivos sobre las máquinas y da cuenta de sus principales figuras conceptuales, que se resumen en las de “autómatas” y “*cyborgs*”. En esa reconstrucción histórica Sandrone arroja luz sobre el desacople que tiene la figura del autómatas con el contexto de la era digital, superado el modelo de producción de matriz industrial, mientras que la figura del *cyborg*, en cambio, es una noción que subraya el carácter híbrido y la fusión sujeto-máquina, habla de un ser co-constituido por un ser vivo y un objeto artificial y resulta por eso más atinada para nuestra época. A partir de ella puede pensarse una dialéctica entre el sujeto y las máquinas que no reedite la del amo y el esclavo de Hegel que suele dominar el imaginario colectivo.

Su artículo se inscribe en lo que en la tradición filosófica Bernard Stiegler bautizó como “mayéutica tecnológica” y aporta claves de mucho valor para pensar algunas preguntas que la educación necesita volver a hacerse a la luz de la mutación cultural: ¿qué es ser inteligente hoy?, ¿cómo hacer bien las cabezas?, ¿qué habilidades es importante formar en el contexto de la era digital?

El segundo artículo es de la pluma de María Julia Bertoni y nos interpela de entrada con un *cross* a la mandíbula al presentarnos un video realizado por la UNESCO que nos enrostra la esquizofrenia que organiza nuestra concepción de lo que damos por normal y lo que no, para señalar a la cultura y a la educación como el principal antídoto hacia ese orden arbitrario. Con este puntapié la autora abre el texto “¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?” en el que se ocupa de diseccionar algunos de los nudos gordianos que la mutación cultural implica para la labor cognitiva que le toca a la escuela. Algunos de los tópicos que conforman dichos nudos son de un peso insoslayable para pensar la agenda de la transformación educativa. Por ejemplo, la autora advierte que en la actualidad el concepto de alfabetización pugna por mucho más. También nos llama la atención sobre el canon cultural que circula por la escuela al presentarnos la noción acuñada por Jorge Carrión, los OCVI (objetos culturales vagamente identificados), un conjunto de manifestaciones culturales que dan forma a nuestra época y que brillan por su ausencia en la escuela. Como brilla por su ausencia la voz de los estudiantes que Bertoni recupera de la mano de una Charla TED para fundamentar el aporte que tienen para dar los destinatarios de las propuestas educativas y que solemos ignorar.

El tercer artículo es una investigación que se propone analizar el saldo que deja la “virtualización forzosa” a la que obligó la pandemia en el mapa de las plataformas educativas oficiales. Sus autoras, Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino, reconstruyen las trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante el 2020 y ponderan la desigualdad que atraviesa al sistema en función de las políticas digitales que algunas jurisdicciones ya venían implementando, pero también en virtud de la dificultad de algunas de ellas para superar su propuesta inicial con el correr de los meses. Incluso, el

estudio de Di Piero y Miño Chiappino muestra cómo las preocupaciones presentes en los documentos analizados exhiben un viraje desde la elaboración de contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas en agenda ligados a la revinculación, la evaluación y la conexión entre los ciclos 2020-2021, al comparar los dos bimestres del 2020 en los que se concentró el estudio (abril-mayo y noviembre-diciembre). Otro hallazgo significativo de esta pesquisa es el contraste encontrado entre la preocupación de los gobiernos educativos jurisdiccionales por formatear un “oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria” y el destinatario que efectivamente construyen sus mensajes, que se producen desde una perspectiva adulta y se dirigen hacia adultos, desnudando el adultocentrismo que los anima y el desdibujamiento de los y las niños/as y jóvenes a los que se supone van dirigidos. Cabe preguntarse entonces qué sectores sociales se verán más afectados por el apoyo familiar adulto que supone una interpelación de este tipo.

El *dossier* se completa con dos relatos, dos semblanzas de cómo se vivió el 2020 en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires desde la perspectiva de sus cuadros directivos. Desde ya, las realidades allí representadas no agotan el panorama variopinto que atraviesa al sistema educativo, y sin duda son muestras de un fragmento educativo favorecido en cuanto a los recursos con los que le tocó enfrentar la pandemia. Su valor está en darle voz a quienes lideran instituciones que han tenido margen para gestionar en la contingencia más allá de la perspectiva impuesta por la emergencia. No incluimos estos relatos para presentarlos como experiencias ejemplares, lo hacemos porque estamos convencidas de que por espacios de origen académico como estos debe circular más que nunca la palabra de todos los actores del sistema educativo. Si no hay más equipos directivos relatando su experiencia en esta oportunidad es porque el jaque en el que puso a la sociedad la pandemia y la suspensión de la presencialidad ha conspirado para que más voces se sumen.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2011) “El liderazgo docente en comunidades de práctica”, *Educar*, 47(2), pp. 237-252.
- Baricco, A. (2019) *The game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Jiménez de Cisneros, R. (2016) “Timothy Morton: una ecología sin naturaleza”, *CCCBLAB*, Dossier “Post-humanismo(s)”. Disponible en: <http://lab.cccb.org/es/timothy-morton-ecologia-sin-naturaleza/> (último acceso 20 de abril de 2021).
- Llamazares, A. M. (2011) *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: del Nuevo Extremo.
- Maggio, M. (2020) *Nuestros marcos teóricos dialogan | Mariana Maggio y Alejandro Piscitelli* (Video online). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ybspVFOIXJc> (último acceso 20 de abril de 2021).
- Martín Barbero, J. (2015) *Conferencia: Nuevos modos de construir conocimiento en el mundo digital* (Video online). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tpxFQMOq_Lo (último acceso 20 de abril de 2021).
- Morton, T. (2014) *Hiperobjetos. Filosofía y ecología después del fin del mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Morin, E. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morduchowicz, A. (2020) *¿Cómo pensaban en el pasado que iba a ser la educación en el futuro?* (Twitter). 25 de agosto. Disponible en: <https://twitter.com/alejgormdu/status/1298253836986060800?s=12> (último acceso 20 de abril de 2021).
- Morozov, E. (2015) *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Peirone, F. (2018) "El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 17(9), pp. 66-80.
- Pérez Gómez, A. I. (2017) *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Sastry, A. (2018) "Systems Lessons of the Global Problematique: Valuing Connection". *JoDS MIT Media Lab*, núm. 3. Disponible en: <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/issue3sastry> (último acceso 20 de abril de 2021).
- Scolari, C. (2018a) *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018b) *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.
- Serres, M. (2015) *Las nuevas tecnologías, revolución cultural, revolución cognitiva* (Video online). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto&t=3s> (último acceso 20 de abril de 2021).
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tobeña, V. (2020) "Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de práctica. Claves desde TikTok", *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, núm. 33. Disponible en: <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000363> (último acceso 20 de abril de 2021).

Notas

- 1 El mundo es tan dinámico que si estuviéramos escribiendo estas líneas hace un año estaríamos haciendo referencia a la hipótesis del pangolín.
- 2 Ver entrevista a Ellen Helsper en este número de *Propuesta Educativa*.



Verónica Tobeña es Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Comunicación Social, Universidad de Buenos Aires; Investigadora, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Profesora a cargo del curso de posgrado "El futuro ya llegó pero está mal distribuido. La escuela en la era digital", Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar

Cyborg educador

Cyborg educator

DARÍO SANDRONE*

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

La docencia, como cualquier trabajo, requiere medios. Tradicionalmente estuvo asociada a una serie de instrumentos y herramientas, de los cuales la tiza, el pizarrón y los libros aún son los más icónicos. Pero, desde hace algunos años, además de los instrumentos simples y materiales, la actividad docente se lleva a cabo frente a, o junto con, un sistema de máquinas digitales. La información ya no circula de una manera unidireccional, desde el pizarrón a las notas de los alumnos, sino en todas direcciones, y está mediada por grandes empresas tecnológicas que la organizan a través de algoritmos regulados estadísticamente en base a datos informáticos provistos por los usuarios. Esta tendencia encontró su punto máximo en la historia humana durante la pandemia del COVID-19, cuando la presencialidad física se suspendió, en mayor o menor medida, en casi todos los países del mundo. En consecuencia, el sistema educativo y el sistema informático global se volvieron la misma cosa, a tal punto, que la conectividad, y no la presencialidad, se convirtió en el requisito necesario para acceder a la educación por parte de los alumnos, y al trabajo, por parte de los docentes. Aún no sabemos cuánto de esa transformación permanecerá, pero seguramente muchos de esos cambios han llegado para quedarse. En este artículo nos interesa, entonces, presentar algunas categorías de análisis desde la filosofía de las máquinas y otras disciplinas con el propósito de realizar un aporte a la reflexión sobre esta nueva condición del trabajo docente al interior de un sistema globalizado de máquinas informáticas.

Palabras clave: Docencia – Instrumentos – Máquinas – Cyborg

Abstract:

Teaching, like any job, requires means. It was traditionally associated with a series of instruments and tools, of which chalk, blackboard and books are still the most iconic. But, for some years, in addition to simple and material instruments, teaching activity has been carried out in front of, or together with, a system of digital machines. Information no longer circulates in a unidirectional way, from the blackboard to the students' notes, but in all directions, and is mediated by large technology companies that organize it through statistically regulated algorithms based on computer data provided by users. This trend reached its peak in human history during the COVID-19 pandemic, when physical presence was suspended, to a greater or lesser extent, in almost all countries of the world. Consequently, the educational system and the global computer system became the same thing, to such an extent that connectivity, and not face-to-face, became the necessary requirement for students to access education, and work, by teachers. We do not yet know how much of that transformation will remain, but surely many of those changes are here to stay. In this article, then, we are interested in presenting some categories of analysis from the philosophy of machines and other disciplines with the purpose of making a contribution to the reflection on this new condition of teaching work within a globalized system of computer machines.

Key Words: Teaching – Instruments – Machines – Cyborg

Cita recomendada : Sandrone, D. (2020) "Cyborg educador", *Propuesta Educativa*, 29(54), pp. de 18 a 30.

La mayéutica tecnológica y el sintagma

En la pedagogía de Platón, el verdadero conocimiento proviene del propio alumno, y no puede ser incorporado desde afuera, por artefactos. En los discursos docentes actuales esta mirada suele aparecer implícitamente cuando decimos que los alumnos deben “pensar por sí mismos” y no repetir de memoria o *googlear* cada vez que los asalta una inquietud. El libro es visto como un instrumento legítimo de aprendizaje, que enciende los motores internos de la subjetividad, y aún es frecuente el reclamo de padres y docentes a los alumnos para que dejen el celular y agarren los libros. Sin embargo, en el *Fedro*, Platón rechaza incluso los textos escritos como artefacto pedagógico legítimo. “*Los vástagos de la escritura*”, como llama a los textos, “*están ante nosotros como si tuvieran vida*”, pero cuando el alumno pregunta algo “*responden con el más altivo de los silencios*” (Platón, 2010: 835).

Desde esta perspectiva, solo el intercambio humano-humano, el diálogo cara a cara entre el alumno y el maestro, puede producir conocimiento porque ahonda en las profundidades de la memoria (*mnēmē*), como hace Sócrates con la mayéutica. El texto, en cambio, no es como el docente, ni como el alumno, no puede preguntar, ni responder, no puede intercambiar información de manera activa, y, entonces, tampoco puede enseñar, porque es solo un conjunto de “recordatorios” (*hypómnēsis*), una memoria externa y artificial, que pertenece al mundo de las cosas, de la materialidad muda. Si los alumnos se fían de los textos escritos, escribió Platón, “*llegarán al recuerdo desde afuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos*” (Platón, 2010: 834). Por lo tanto, los alumnos “*habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes*” (Platón, 2010: 834).

La posición platónica considera al vínculo humano-humano, sin mediaciones técnicas, como la condición de posibilidad del hecho pedagógico, y en ese sentido el conocimiento es antropocéntrico y antropogenético. Contradiciendo esta idea, el filósofo francés, Bernard Stiegler, ha planteado hace unos años, que las herramientas modifican el mundo interior del ser humano en “*un movimiento en el que se inventan el uno en el otro, como si hubiera una mayéutica tecnológica de eso que se llama el hombre*” (Stiegler, 2002: 236). Con este concepto, Stiegler reivindica el rol activo de los objetos técnicos en la transformación de la subjetividad humana, en un movimiento permanente de externalizaciones e interiorizaciones (2002: 261). Hay algo en nosotros, algo que somos y que, a la vez, no somos hasta que el instrumento técnico lo extrae o le da forma. Cuando los



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: @ismael_kreimer

primeros humanos tuvieron una lanza entre sus manos, generaron el hábito de observar, perseguir y matar a distancia. El humano creó la lanza, pero la lanza creó al cazador. Este gesto teórico de Stiegler no es aislado, ni se circunscribe a la filosofía. En las últimas tres décadas y más intensamente en los últimos años, ha habido una eclosión de trabajos en las humanidades y en las ciencias sociales, en los que se han desarrollado aparatos teóricos para revisar críticamente la poca importancia otorgada a los artefactos en la teoría social. Estas renovadas miradas buscan nuevas formas de describir las interacciones entre sujeto y objetos, a partir de procesos dinámicos de co-constitución, hibridación e interrelación, en donde existe permeabilidad entre cosas y humanos, entre el “afuera” y el “adentro”. Uno de sus referentes más importante es, sin dudas, Bruno Latour, quien, tomando elementos de la lingüística, ha utilizado la noción de *sintagma*, para dar cuenta de los ensamblajes entre humanos y no-humanos, que interaccionan como parte de un único proceso. “*La metáfora lingüística*”, nos dice el autor, “*se utiliza de manera generalizada para plantar dos preguntas básicas: una relativa a la asociación, ¿qué actor puede conectarse con qué otro actor?; otra relacionada con la sustitución: ¿qué actor, en una asociación dada, puede ser sustituido por qué otro actor?*” (Latour, 2001: 362). En el *sintagma* docente-libro-alumno, se produce una asociación entre dos humanos y un no humano, pero, a diferencia de lo que pensaba Platón, aprender y enseñar no es solo una actividad de los humanos, sino que es un proceso de transformación de todo el ensamblaje, en el cual el objeto es un actor más. En un *sintagma*, los actores no tienen una esencia inmodificable, sino que su actuación depende de su lugar en la cadena.

Por otra parte, en la actualidad, junto a los libros de papel y a los instrumentos tradicionales como la tiza, el pizarrón, la lapicera o las planillas, también los *smartphones* y las computadoras se han convertido en actores del trabajo docente. Asimismo, a diferencia de los libros de Platón, las nuevas mediaciones técnicas entre el alumno y el docente ya no “responden con el más altivo de los silencios”, sino que son activas y dinámicas, se parece más al docente y al alumno que a una cosa muda. Poseen un comportamiento basado en sus programas y rutinas informáticas. Además, son locales y al mismo tiempo se extienden en una red abstracta compuesta de muchos otros dispositivos informáticos y humanos que regulan su funcionamiento, ubicados en diferentes partes del mundo. El *sintagma* se extiende, inabarcable, pero además incorpora a las máquinas como actores no humanos fundamentales y omnipresentes. Es entonces cuando conviene pensar en términos de Donna Haraway, otra de las referentes de estas nuevas miradas desantropologizadoras, quien ha popularizado el concepto de *cyborg* y lo ha definido como: “*un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción*” (1995: 253). La estética *cyborg* gana capacidad descriptiva para la tarea docente, en la medida que la entendemos como Teresa Aguilar García: una

“encrucijada de la interfaz humano/máquina como texto para leer el estatus humano y maquinico del sujeto del siglo XXI, así como a la superación de un estadio evolutivo antropocéntrico y a la interpretación de nuestra cultura ya desde presupuestos no exclusivamente esencialistas o humanos” (2008: 13).

Ahora bien, desde la revolución industrial, las máquinas están bajo sospecha, puesto que fueron instrumentalizadas por un sector concentrado de la economía para disciplinar y explotar el trabajo humano. Esa misma sospecha aparece en la actualidad en el sistema educativo, cuando se remarca que los dispositivos digitales vuelven poroso el límite entre trabajo y descanso, y que tras pasar horas frente a las computadoras, los docentes

terminan exhaustos y estresados. Caracterizado de esa forma, el sistema educativo, reducido al sistema informático, no se parece a un *cyborg*, sino a un autómatas, un enorme leviatán digital de mil computadoras, en cuyas terminales, millones de humanos tipean incansablemente en tareas mecánicas y agotadoras, enviando archivos infatigablemente, elaborando textos y contenidos audiovisuales de manera constante. Cuando se percibe al sistema de máquinas como un autómatas que nos subordina, se piensa a la máquina como *lo otro* del humano, que obstaculiza los vínculos humano-humano y, por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos acercamos a la mirada que Platón tenía de los libros. La diferencia entre el *cyborg* y el autómatas, como modelos conceptuales para pensar la realidad del trabajo entre las máquinas, radica en el tipo de actividad que realizan los humanos, pero también en la forma en que se organizan.

El *cyborg* y el autómatas

La tensión entre el *cyborg* y el autómatas surgió en los debates del siglo XIX, acerca del lugar del trabajo humano al interior del moderno sistema de fábricas. Uno de los principales animadores de este debate fue Charles Babbage, un matemático inglés conocido por ser el primero en intentar construir una máquina para realizar cálculos matemáticos a gran escala, y al que se lo suele reconocer como el padre de la computadora. Babbage proyectaba que la máquina que estaba diseñando podría incorporarse en el sistema productivo para realizar buena parte del trabajo intelectual. No había desde su punto de vista una diferencia entre construir un sistema mecánico de cálculo y una fábrica de algodón (Babbage, 2009: 157). En ambos casos, se trataría de diseñar un gran híbrido, conformado de máquinas y trabajadores humanos. Desde su perspectiva, la mano habilidosa del artesano cumplía un rol activo e irremplazable. Incluso el torno, que para Babbage era la máquina más perfecta, solo podía realizar las *"partes más burdas"* de un objeto, para dejar *"las líneas más finas y expresivas para la habilidad y el genio del artista"* (Babbage, 2009: 49). Los humanos también tenían un rol fundamental en las mejoras de las herramientas que era *"el primer paso hacia una máquina"* (Babbage, 2009:135). Otro animador del debate fue Andrew Ure, un médico, químico y catedrático escocés, quien tenía una mirada distinta de la de Babbage. Ure proyectaba (y alentaba) un futuro en que el sistema de máquinas se convertiría en *"un vasto autómatas, compuesto de muchos órganos mecánicos e intelectuales"* (Ure, 1835: 13), en el cual, los trabajadores humanos no serían socios activos y creativos de los mecanismos, sino que se limitarían a la vigilancia y la asistencia, como si fueran *"simples pastores de máquinas"* (1835: 13). En Babbage y Ure aparecen las dos figuras conceptuales que marcan el imaginario colectivo con respecto a las máquinas a partir de la era industrial, el *cyborg* y el autómatas, dos figuras contradictorias, que entran en tensión (Edwards, 2001: 20). Por un lado, en el *cyborg*, que trata de describir Babbage, persiste la idea de un intercambio equitativo entre máquina y humano, en el cual ambos evolucionan y cambian simultáneamente en una dinámica dialéctica virtuosa. Por otra parte, el autómatas, proyectado por Ure, plantea la asimetría total entre humano y máquina, donde el primero se vuelve una pieza pasiva de la segunda que, a su vez, se transforma en un ser extraordinariamente autónomo que deviene sujeto de la producción. En términos del sintagma latouriano, mientras que Babbage se enfoca en la *asociación* entre humanos y máquinas, Ure se enfoca en la automatización de todo el proceso, en la *sustitución* de humanos por autómatas. Mientras que Babbage pensaba que se podían hacer máquinas tan inteligentes como los humanos, Ure pensaba que se podía hacer a los humanos tan mecánicos y pasivos como las piezas de una maquinaria.

Ambos autores influyeron en Marx, pero en términos comparativos, este consideraba que las ideas de Ure eran más representativas del espíritu de la fábrica moderna que las de Babbage. (Marx, 2013: 426). En consecuencia, creía que el destino inevitable del sistema de máquinas era el autómatas y que el trabajador quedaría reducido a un "órgano consciente, disperso bajo la forma de diversos obreros vivos presentes en muchos puntos del sistema mecánico" (Marx, 2011: 219). Esta caracterización no se parece para nada al concepto contemporáneo de *cyborg*. No hay una unidad entre organismos y máquinas, sino que el sistema de máquinas adquiere ella misma la forma de "*poderoso organismo*" (Marx, 2011: 219), completo y autosuficiente, que se opone al obrero y lo subordina. Aquí adquiere relevancia la distinción entre instrumento y máquina. Marx tendía a resaltar el vínculo íntimo que un trabajador de oficio establece con su instrumento, a punto de que quedan "*tan ligados a sus medios de producción como el caracol a su concha*" (Marx, 2013: 437). Por el contrario, soslayó la posibilidad de que la máquina automática, que "*posee un alma propia en las leyes mecánicas*" (Marx, 2011: 219) pudiera establecer una relación similar con el trabajador humano. En lugar de eso, la enfatizó como capital fijo (Marx, 2011: 218) del dueño de la fábrica, que usaba la fuerza de trabajo humano como un insumo cuantitativo y abstracto. Para Marx, el trabajo implica un rol activo y creador, que solo puede darse cuando se emplea un instrumento independiente "*al que el obrero anima como un órgano, con su propia destreza y actividad*" (Marx, 2011: 218-219). Por el contrario, cuando el trabajo se realiza al interior de un sistema de máquinas "*la actividad del obrero (...) está regulada y determinada en todos los aspectos por el movimiento de la maquinaria, y no a la inversa*" (Marx, 2011: 219). En lugar de animar al medio de trabajo, el obrero es animado por el funcionamiento de la maquinaria, a la que debe seguirle el ritmo. El trabajo vivo pierde autonomía, deja de ser creativo, y se vuelve subsidiario del funcionamiento maquínico al que el humano "*vigila y preserva de averías*" (Marx, 2011: 218). El trabajador no dirige el proceso laboral, ni se organiza virtuosamente con las máquinas, sino que se ve incorporado como asistente en una comunidad de autómatas dirigida por el capitalista: "*un solista de violín se dirige a sí mismo; una orquesta necesita un director*" (Marx, 2013: 412). Sin embargo, Babbage también influyó en Marx, quien observó que la cepilladora industrial, que cepilla hierro, usa los cepillos con los que el antiguo carpintero cepillaba madera; la cortadora de chapas utiliza navajas de afeitar gigantes; la cizalla mecánica que corta latas es una versión ampliada de la antigua tijera con el que el sastre cortaba paño. En definitiva, si aguzamos la mirada al entrar a una fábrica, "*veremos que reaparece aquí el instrumento artesanal, mas en dimensiones ciclópeas*" (Marx, 2013: 469). La máquina no puede reemplazar al trabajador sino a través de incorporar sus instrumentos de trabajo como piezas de su estructura, por lo que el desarrollo del autómatas se nutre de la mejora de las herramientas, saberes, destrezas y relaciones generadas por los trabajadores, que son apropiadas o privatizadas por el capitalista, a través del diseño científico de la maquinaria automática. Si bien en algunos pasajes de su obra Marx se centra en los talleres de manufactura como los lugares específicos donde esto se produce, en otros pasajes plantea que esos insumos son extraídos del conjunto de la sociedad, o lo que Marx llama el "*organismo social*" (Marx, 2011:6), el "*individuo social*" (Marx, 2011:228), o incluso, el célebre "*general intellect*" (Marx, 2011:220).

Los individuos técnicos y la era de la información

Probablemente Marx se haya equivocado en poner todas las fichas al autómatas de Ure, y pocas al *cyborg* de Babbage. Las máquinas capaces de procesar información se desa-

rollaron aceleradamente, convirtiéndose en elementos comunes en la industria y fuera de ella. El automatismo rígido de las máquinas del siglo XIX, cedió su lugar a máquinas más flexibles, cuyo funcionamiento se tornó regulable a través de los controladores electrónicos, una vez que la electricidad no solo se usó como fuente de energía sino también como soporte de información. Por otro lado, las máquinas rompieron el rótulo de “portadoras de herramientas”, para realizar tareas comunicativas que no necesariamente consisten en trabajar la materia, y adquirieron la capacidad de registrar datos y almacenar información. Además, dejaron de ser exclusivamente un medio de producción para convertirse en productos de consumo. Salieron de las fábricas para integrarse a la vida cotidiana de las personas en lo que podríamos llamar la “diáspora de la máquina”. El siglo XX es el siglo del cine, el teléfono, la radio, la televisión, el automóvil, el avión, los electrodomésticos, las computadoras. Si para Marx el sistema de máquinas era “*el sistema óseo y muscular de la producción*” (Marx, 2013: 218), las máquinas del siglo XX desarrollaron el sistema nervioso de la sociedad.

Uno de los filósofos que ha pensado esta transformación con agudeza y profundidad ha sido el francés Gilbert Simondon. Desde su punto de vista, desarrollado en las décadas de 1950 y 1960, la metamorfosis que acabamos de describir transforma a las máquinas en *individuos técnicos* cuasi vivientes, capaces de establecer relaciones cuasi sociales con los seres humanos y otras máquinas. Si el automatismo es el sello distintivo de la máquina decimonónica, el funcionamiento flexible, siempre abierto a modificarse, capaz de tomar datos de los objetos del entorno, incluido el comportamiento humano, y transformarlo en información para regular su propio funcionamiento, es el rasgo distintivo de las nuevas máquinas informacionales (Simondon, 2007: 146). En ese sentido, a diferencia de las máquinas decimonónicas que solo recibían insumos materiales y asistencia humana, cada tipo de máquina en el siglo XX puede generar su *medio asociado*, esto es “*un medio que el ser técnico crea alrededor de sí mismo y que lo condiciona tanto como se ve condicionado por él*” (Simondon, 2007: 78). Esta idea es similar al concepto de *acoplamiento estructural*, que fue introducido posteriormente por Maturana y Varela, biólogos y teóricos de la autopoiesis, para denotar relaciones interactivas entre entidades, por ejemplo, humanos y máquinas, que se perturban mutuamente y evolucionan una con relación a la otra (Maturana y Varela, 2003: 65). El principio de mayéutica tecnológica aquí adquiere una dimensión maquinaica: máquinas y humanos regulan aspectos de su comportamiento mutuamente. Las conclusiones que extrae Simondon de este hecho es que “*el hombre puede ser acoplado a la máquina de igual a igual como ser que participa en su regulación, y no únicamente como ser que la dirige o la utiliza (...) o como ser que la sirve*” (Simondon, 2007: 137). En otras palabras, “*no hay necesidad de suponer una dialéctica del amo y el esclavo*” (Simondon, 2007: 137). Simondon propone ampliar los esquemas conceptuales rígidos del siglo XIX, sobre todo, aquellos que solo conciben el rol de los actores humanos como “*pastor de máquinas*” u “*órgano consciente*” de la maquinaria capitalista. En este nuevo escenario, piensa Simondon, donde lo que vertebra la interacción entre humanos y máquinas es la información, “*ni la teoría económica ni la teoría energética, pueden explicar el acoplamiento entre hombre y máquina*” (2007: 137). La salida teórica, desde su punto de vista, consiste en dejar de pensar a las máquinas según su finalidad y su uso, para centrar el análisis en los “*esquemas de funcionamiento*” (Simondon, 2007: 137), y el modo en que son regulados, a la vez que regulan, los comportamientos humanos. Esta posibilidad de establecer un vínculo simétrico y bidireccional, debido a que las máquinas no son insensibles a lo que sucede a su alrededor, nos da más claridad sobre lo que es un acoplamiento, en tanto ideal de las relaciones con las máquinas: “*Existe un acoplamiento interindividual entre el hombre y la máquina cuando las mismas fun-*

ciones autorreguladoras se cumplen mejor, y de modo más fino, a través de la pareja hombre-máquina que a través del hombre solo o de la máquina sola” (Simondon, 2007: 137-138).

Sin embargo, la ontología de Simondon no es plana. El humano posee un nivel de comprensión mayor al de la máquina, y por lo tanto le corresponde *“ser el coordinador e inventor permanente de las máquinas que están alrededor de él. Está entre las máquinas que operan con él”* (Simondon, 2007: 33-34). La creatividad del trabajo con el instrumento independiente que Marx defendía, se traslada al juego asociativo de esquemas de funcionamientos humanos y maquínicos al interior del conjunto técnico (Simondon, 2007: 33), moderándolos, acelerándolos y combinándolos. A diferencia del operario de máquinas descalificado

y encerrado en la fábrica que imaginaba Marx, el “hombre técnico” (sic) de Simondon, es cualquier ciudadano formado con múltiples saberes y habilidades para operar con máquinas y generar entornos *cyborgs* apropiados. En ese sentido, no es necesario que el humano quede reducido a vigilante o a esclavo de una tropa de autómatas. En cambio, en tanto intérprete de las dinámicas *cyborgs*, puede ser *“como el sociólogo y el psicólogo de las máquinas, porque vive en el medio de esa sociedad de seres técnicos de los que es la conciencia responsable e inventiva”* (Simondon, 2007: 35). A diferencia del humanismo de Marx, para quien la máquina automática socava la condición humana, el humanismo de Simondon asume la posibilidad de un ensamblaje virtuoso entre máquinas y humanos, en el cual estos últimos pueden organizar los esquemas de funcionamiento de ambos. Desde esa perspectiva, la concepción de las máquinas in-

dustriales de Marx no fue su respuesta filosófica y humanista equivocada, sino acorde al tipo de máquinas que se difundieron en el siglo XIX. Para describir el rol humano, Simondon emplea la misma metáfora musical que Marx: *“El director de orquesta solamente puede dirigir a los músicos por el hecho de que toca como ellos”* (2007: 31). Solo que ser el director ya no debería ser una función exclusiva del capitalista, desde afuera del sistema de máquinas, sino una obligación del ciudadano *entre* las máquinas, que, por otra parte, se le parecen cada vez más.



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: @ismael_kreimer

Herramienta universal y trabajadores simbólicos

Si Simondon puso énfasis en la posibilidad de regulaciones cruzadas a partir del intercambio de información entre máquinas y humanos, debido a la modulación en las señales eléctricas, un poco antes, el matemático inglés Alan Turing había abordado la posibilidad de traducir ese intercambio a un lenguaje simbólico, a partir de un alfabeto finito de símbolos de entrada (se suele usar un alfabeto binario) capaz de ser manipulado mecánicamente (Blanco y Rodríguez, 2015: 101). Desde su perspectiva, las máquinas no solo podían procesar información, sino que, además, podrían manipular símbolos, de forma similar a la que lo estoy haciendo yo cuando escribo esto, y usted cuando lo lee. En 1936, presentó en sociedad una máquina, no física como la de Babbage, sino ideal, que contaba con un lenguaje simbólico propio, a través del cual se le podía dar instrucciones para que realice las operaciones matemáticas deseadas (Turing, 1936). La máquina contaba, además, con una cinta "teórica", por medio de la cual se ingresaban los datos. Turing afirmó que siguiendo ese modelo también era posible diseñar una "máquina universal", en cuya cinta, a modo de datos, se puede ingresar las instrucciones típicas de otra máquina. Estaba convencido de que esa máquina podría realizar cualquier operación propia de otra máquina, si se conseguía traducir los mecanismos de esta última a un código. Las actuales computadoras han comprobado esta intuición. Una sola de ellas puede reproducir música y videos, procesar textos, entablar comunicaciones, realizar análisis de laboratorio y controlar un telar automático. Jamás una tecnología, ni siquiera el motor a vapor, ha subsumido tantas actividades laborales al mismo tiempo. Por otro lado, en su famoso artículo de 1950, Turing también auguró que, en el futuro, costaría cada vez más diferenciar cuándo interactuamos con una de esas máquinas y con un humano (Turing, 1950).

Las consecuencias que el desarrollo de las computadoras ha traído al mundo del trabajo, son materia de debate en la actualidad. En su libro, *Imperio*, publicado en 2001, Michael Hardt y Antonio Negri intentaron dar cuenta de algunas de estas transformaciones, una de las cuales consiste en que los trabajos que antes se diferenciaban por actividades concretas, hoy forman parte de una misma actividad, la "manipulación de símbolos y de información" (2012:460). En consecuencia, la distinción entre herramientas, y entre herramientas y máquinas, tan importante para Marx, tiende a borrarse en virtud de una "herramienta universal" (Hardt y Negri, 2012: 460), la computadora. Por otro lado, los trabajadores tienden a convertirse en "trabajadores simbólicos", que transitan su jornada acoplados a diferentes dispositivos informacionales, realizando desde labores simbólicas de rutina, hasta tareas de manipulación creativa inteligente de símbolos (Hardt y Negri, 2012: 461). Por poner un ejemplo, un mecánico de autos actual, transcribe el código inscripto en la pieza del motor a una computadora que le informa de las posibles fallas. También los trabajos que consisten en la producción y manipulación de afectos y saberes comienzan a emplear la *herramienta universal*. Desde luego, la docencia forma parte de este tipo de actividades, pero también la medicina. Cada vez son más los médicos que pasan una parte de su jornada laboral frente a una computadora chateando o comunicándose por video con pacientes, bajo las órdenes de alguna empresa que presta ese servicio. Si antiguamente, salvo por el guardapolvo, los ámbitos de trabajo de un mecánico, un médico y un docente eran muy distintos, hoy muchos de ellos podrían compartir oficina sin que un observador externo pudiera diferenciarlos. Han adoptado por igual, aunque en diferentes grados, la modalidad de "trabajador simbólico". Pero, además de la unificación en un tipo de herramienta, existe otro rasgo que marca una diferencia con épocas anteriores: las mismas máquinas que usamos a diario para trabajar son las que usamos para nuestro entretenimiento y diversión. La computadora no solo parece rom-

per las fronteras entre los diferentes trabajos, sino también entre el trabajo y aquello que no lo es. El *cyborg* está ensamblado a niveles que nunca conocimos.

Trabajo docente y plataformas digitales: el *cyborg* planetario

Sin dudas, internet es el entorno global en el que actualmente se ejercen las tareas del trabajador simbólico. Aunque nació en el final del siglo XX, la forma que posee en la actualidad, basada en plataformas digitales, es específica del siglo XXI. Recordemos que, por nombrar a algunas, Google se fundó en 1998, Facebook lo hizo en 2004 y YouTube en 2005. Hasta ese momento, internet se parecía a una red de máquinas en las que se intercambiaba información y símbolos, mientras que hoy es, además, un ecosistema de empresas que prestan servicios especializados. José Van Dijck (2016) ha usado una imagen muy ilustrativa para describir esta metamorfosis. Si la información fuese agua, internet dejó de ser un proveedor que la distribuía a través de una red de cañerías, para convertirse en un conglomerado de empresas que la filtran en sus algoritmos y la entregan embotellada a domicilio (Van Dijck, 2016: 21). Si en los noventa, Al Gore había asociado internet a una "autopista de la información", en el nuevo siglo, Mark Zuckerberg, el creador de Facebook, se planteaba, según sus propias palabras, "hacer una internet más social", una suerte de salón digital al que las personas trasladen sus actividades profesionales, entre las que está, también, dar clases. Asimismo, internet se ha convertido en "el lugar" donde se realizan muchas de nuestras interacciones sociales, por lo que la diferencia entre estar *online* y *offline* es cada vez más porosa. Desde luego, los dueños de las plataformas tienen un acceso privilegiado a lo que allí ocurre, lo que les permite extraer datos informáticos de las interacciones entre humanos y entre humanos y máquinas, en base a los cuales optimizan sus productos y servicios. Por lo tanto, cuantos más usuarios, más potente y valiosa será la plataforma.

Básicamente, "una plataforma es una infraestructura digital que reúne a dos o más grupos para que interactúen" (Srnicek, 2018: 45). Mercado Libre, fundada en 1999, reúne a vendedores y compradores; LinkedIn, fundada en 2002, a empleadores y empleados; Airbnb, fundada en 2008, a propietarios e inquilinos; Uber, fundada en 2009, a conductores y pasajeros. Esta reunión no es azarosa ni contingente, sino que está mediada por un análisis estadístico de los datos informáticos sobre preferencias y comportamientos de los usuarios, que permite al sistema realizar conexiones más eficaces y rentables. En un ecosistema de máquinas, el principio de mayéutica tecnológica, que Stiegler planteaba como un rasgo antropológico con respecto a las herramientas, se convierte en un modelo de negocio al ser instrumentado por el capital. Por ejemplo, las máquinas creadas por los programadores *extraen* de los usuarios patrones de comportamiento en la escritura, que son utilizados para diseñar predictores de textos que, a su vez, modifican la forma de escribir de los usuarios. Para lograr esto, al igual que la maquinaria industrial del siglo XIX, las plataformas requieren de la actividad humana en diversos puntos de su funcionamiento. Sin embargo, no son herramientas físicas las que el sistema de máquina incorpora en su estructura, como los cepillos y las sierras a las que hacía referencia Marx, sino cadenas de símbolos, que antes solo aparecía en el lenguaje de los hablantes, pero ahora pueden encontrarse "en dimensiones ciclópeas", por ejemplo, en el funcionamiento automático de los predictores de texto. Asimismo, a pesar de su elevado automatismo, el sistema no se parece a un autómatas, pues la actividad humana no está directamente orientada a la vigilancia y mejoramiento del sistema, sino que esto se produce automá-

ticamente cuando el usuario realiza sus tareas cotidianas: tutoriales, clases, conversaciones, talleres, conciertos, memes, posteos. Estos contenidos son el producto de actividades creativas y medianamente espontáneas, realizadas con las mismas herramientas digitales que las empresas proveen a los usuarios, quienes las introducen a la "cinta" de las máquinas universales, que devuelven nuevas y mejores herramientas. Este proceso de regulaciones cruzadas se parece a un acoplamiento: escribir será algo que se hace mejor entre humanos y máquinas que entre humanos solos, y máquinas solas.

Durante la pandemia, Zoom, fundada en 2011, y Google Meet, fundada en 2019, se han convertido en las plataformas más difundidas para reunir a docentes y alumnos en clases y exámenes, produciendo un solapamiento entre espacio y ciberespacio, entre aula física y plataformas digitales. Sin embargo, en base a lo que hemos dicho, es evidente que los ritos comunicativos, las interacciones sociales, y el control de esas interacciones, no son iguales en ambos casos. En el aula física, el docente estipula las reglas y ejerce medianamente el control. Por ejemplo, elige en qué orden sentar a sus alumnos según determinadas aptitudes o conductas. Por el contrario, en Google Meet o en Zoom, los algoritmos de la aplicación comparten con el docente la toma de decisiones. Por ejemplo, determinan quienes aparecen en la parte superior e inferior de la pantalla. Incluso, en ocasiones, quienes se ven y quienes no, según los grados de participación. Este sesgo, propio de la mediación técnica, modifica lo que ocurre en clase, que no ocurriría de ese modo en el aula física. A su vez, la percepción de lo que efectivamente sucede ya no es monopolio de los órganos humanos, sino que está distribuida también entre los órganos de las máquinas (cámaras, micrófonos, teclados) en una organización dispuesta por los algoritmos de la plataforma. Por ejemplo, la aplicación no muestra qué hacen aquellos que no están participando, algo a lo que sí presta atención el docente en el aula física. También el registro queda bajo la potestad de la plataforma, pues solo quedará grabado lo que sucedió en la pantalla, mientras que, en una clase física, innumerables hechos laterales, pero que tienen significado, quedan en la memoria de los alumnos y el docente. Es cierto que el docente puede regular algunas de estas características a través de la configuración de la aplicación, pero siempre de manera acotada. Por otro lado, no queremos decir que los algoritmos tienen sesgos y los docentes humanos no. Al contrario, queremos decir que los algoritmos tienen sesgos al igual que los docentes humanos, justamente, porque, como hemos dicho, se les parecen. Pero los sesgos del docente corresponden a la dinámica de la conexión humana; los del algoritmo, en cambio, a la de la conectividad automatizada (Van Dijck, 2016: 30).

En definitiva, "hacer social la red", permite que podamos dar y tener clases virtuales, pero, a la vez, significa "*hacer técnica la socialidad*" (Van Dijck, 2016: 30), toda vez que las plataformas tienen la facultad de estructurar muchas de las prácticas de los usuarios. Allí es donde hay que estar atentos: el marketing de las empresas tecnológicas hace hincapié en la conexión humana que favorecen, pero se hacen los desentendidos con respecto a los efectos sociales de la automatización tecnológica que está en el núcleo de sus servicios y el poder que eso les confiere. No se trata de ser nostálgico ni añorar las aulas físicas, sino de reconocer que una parte importante del funcionamiento social, incluido la educación, está montado cada vez más sobre sistemas informáticos automatizados, que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones entre personas, pero también, y esto es muy importante, entre personas e ideas. En ese sentido, es obvio que el principal peligro son las plataformas monopólicas. Durante la pandemia hemos sido testigos de algunas muestras de las consecuencias que esto podría tener. Por ejemplo,

en algunas ocasiones quienes nos disponíamos a tomar exámenes de manera virtual, nos encontramos con que “el aula” estaba cerrada, Google Meet estaba caído. La máquina se había roto en otro lugar, en otro país, incluso en otro continente, a pesar de lo cual no podíamos hacer nuestro trabajo docente “aquí y ahora”. El trabajo es local pero la herramienta no. Aquí aparece una tensión entre tecnología y empresa, entre “herramienta universal” y “herramienta monopolizada”. La arquitectura digital actual encierra una paradoja: a pesar de que la cooperación entre máquinas y humanos es cada vez más extendida y descentralizada, el control de las grandes corporaciones tecnológicas, y en ocasiones también del Estado, tiende a concentrarse. En otras palabras, “*el movimiento centrífugo de la producción se equilibra frente a la tendencia centrípeta del mando*” (Hardt y Negri, 2012: 462).

En este punto aparece un nuevo aspecto a tener en cuenta. Las corporaciones tecnológicas le disputan al Estado el poder de organizar el sistema educativo, una vez que este ha devenido en *cyborg* planetario. Buena parte del sistema educativo argentino surgió a la luz del estado de bienestar, un concepto político acuñado para designar a un tipo particular de gobierno, que se compromete a hacerse cargo de la mayoría de los servicios y derechos de la población. Pero, en el siglo XXI, junto con (y a veces en lugar de) sus actividades en territorio, los docentes trabajan y conviven en un universo de alta tecnología virtual en el que gobiernan estas transnacionales, que garantizan seguridad y ofrecen gratuitamente (salvo los *premium*) sus servicios. Esta estructura digital en la que habitan cada vez más usuarios, ¿no replica de algún modo al clásico Estado de bienestar del siglo XX? Así por lo menos lo entiende Evgeny Morozov (2018), quien sugiere que el mundo tiende a organizarse alrededor de “*un estado de bienestar paralelo, privatizado y casi invisible en el que muchas de nuestras actividades cotidianas están fuertemente subvencionadas por enormes empresas tecnológicas*” (Morozov, 2018: 16). ¿A cambio de qué? De nuestros datos, que cedemos “voluntariamente”, o al menos, en la misma medida en que “voluntariamente” pagamos impuestos.

Consideraciones finales: entre el *cyborg* local y el global


Hemos intentado plantear la tarea docente como una actividad flexible e histórica, que se modifica a lo largo del tiempo debido a innumerables factores sociales, entre los cuales se encuentran la transformación de sus medios de trabajo e instrumentos pedagógicos. El principio de *mayéutica tecnológica* y el de *sintagma sociotécnico* son conceptos útiles para concebir el rol activo de estos instrumentos, y con ello correr el centro del ser humano en los procesos sociales, incluidos los pedagógicos, señalando, además, la difusa línea entre el “adentro” y el “afuera” de los sujetos. Por otro lado, hemos intentado argumentar en favor de que, una vez incorporadas las máquinas entre los instrumentos pedagógicos, el autómata es una figura menos explicativa de la realidad técnica actual que el *cyborg*, y menos deseable. En ese sentido, hemos desarrollado algunas categorías, como las de *acoplamiento*, para intentar señalar las posibilidades virtuosas que ofrecen las nuevas máquinas informacionales. Este concepto, además, permite comprender a las TICs, no solo como una herramienta docente, sino como una comunidad de individuos técnicos que forman parte de nuestro entorno, que poseen esquemas de funcionamiento similares a los nuestros, y con los que podemos producir interacciones más sofisticadas que el mero uso. Hemos enfatizado que el procesamiento, transmisión y almacenamiento de información ha adquirido una dimensión simbólica, lo que facilita tender

algunos puentes con la tarea docente, que también se encuentra atravesada por tareas simbólicas. Por último, hemos advertido sobre el riesgo que implica para la actividad docente la concentración del control, que también permite esta nueva tecnología, y el papel cada vez más activo que las grandes corporaciones tecnológicas adquieren en el ámbito laboral, a través de la incorporación en el funcionamiento del sistema de los datos informáticos acerca de las preferencias, los comportamientos, las prácticas, los saberes y las habilidades de los *trabajadores simbólicos*.

En este nuevo escenario, nos interesa preguntarnos, ¿qué es ser un buen docente en nuestros días? A modo de aportes para pensar posibles respuestas a esta pregunta, hemos rescatado las figuras activas del “intérprete de las máquinas” y del “director de orquesta”, en contraposición a la figura pasiva del “pastor de máquinas”. Creemos, en primer lugar, que esos roles son pedagógicos, no solo porque reformulan el aprendizaje y la enseñanza en un nuevo escenario, sino porque inculcan en los alumnos modos alternativos de existir entre las máquinas, por fuera del mandato publicitario de las compañías tecnológicas. Además, en segundo lugar, creemos que es una tarea política que está presente permanentemente en el sistema educativo, siempre que el docente no se quede en el plano del mero uso de las tecnologías, sino que avance sobre el diseño y la invención de ensamblajes entre los *esquemas de funcionamiento* de sus alumnos y las máquinas que se acoplan a ellos. Cada docente o cada comunidad de docentes, crea su *cyborg* local, lo sepa o no, en la manera que organiza las interacciones entre individuos técnicos y humanos, para que juntos generen aprendizajes que serían difíciles de lograr entre humanos solos o solo entre máquinas. Es cierto, sin embargo, que las plataformas digitales de las grandes corporaciones tecnológicas se configuran como un *cyborg* planetario que se ensambla, no siempre de manera virtuosa, sobre los *cyborgs* locales, y en ocasiones los subsume. El “director de orquesta” del *cyborg* planetario no es el ciudadano técnico, sino el capital. Este *cyborg*, sin dudas, también se nutre de la participación activa y creativa de los docentes y alumnos, del intercambio colectivo de información, de las estrategias y contenidos pedagógicos. Su lugar privilegiado le permite centralizar el control y, en ocasiones, el mando. Sin embargo, esa centralización es un riesgo antes que un destino, es un momento histórico antes que una tendencia definitiva. Más aún, es una contradicción que una tecnología tan ambivalente, replicable y elástica concentre el poder de manera tan rígida. A diferencia de otras épocas y de otros medios de producción y comunicación, la tecnología digital permite su propia desconcentración. Lo contrario solo se explica por factores políticos e ideológicos en el que los intereses minoritarios pero poderosos se imponen a los de las grandes mayorías. El desafío, entonces, consiste en articular las tecnologías digitales con los intereses populares para lo cual es imprescindible desacoplar los *cyborgs* locales de la maquinaria monopólica. Es indudable que esta tarea no puede quedar únicamente en manos de los expertos informáticos, sino que debe ser acompañada por diferentes sectores de la vida pública, de la cultura, del empresariado, de la política. También de la docencia. A este sector central de la vida social le corresponde participar activamente de la invención de los ensamblajes futuros entre alumnos, docentes y máquinas. Los y las docentes tienen la posibilidad, cuando no la responsabilidad, de dar forma al *cyborg educador*.

Bibliografía

- Aguilar García, T. (2008) *Ontología Cyborg. El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*. Barcelona: Gedisa.
- Babbage, C. (2009) *On the Economy of Machinery and Manufactures*. New York: Cambridge University Press.
- Blanco, J y Rodríguez, P. (2015) "Sobre la fuerza y la actualidad de la teoría simondoniana de la información", en Blanco, J., Parente, D., Rodríguez, P. y Vaccari, A. (coords.) *Amar a las máquinas: cultura y técnica en Gilber Simondon*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 95-120.
- Edwards, S. (2001) "Factory and Fantasy in Andrew Ure", *Journal of Design History*, 14(1), pp. 17-33.
- Haraguay, D. (1995) *Ciencia, Cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hardt, M. y Negri, A. (2012) *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Latour, B. (2001) *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa.
- Marx, K. (2011) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: borrador 1857-1858*. Vol. 2. México DF: Siglo XXI.
- Marx, K. (2013) *El capital*. Tomo I, Vol. 2. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Morozov, E. (2018) *Capitalismo Big Tech*. Madrid: Enclave.
- Platón (2010) "Fedro", en *Platón I* (trad. Emilio Lledó Íñigo). Madrid: Gredos, pp. 766-841.
- Simondon, G. (2007) *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Stiegler, B. (2002) *La técnica y el tiempo*. Hondarribia: Editorial Hiru.
- Turing, A. (1936) "On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem", *Proceedings of the London Mathematical Society*, 42, pp. 230-265.
- Turing, A. (1950) "Computing Machinery and Intelligence", *Mind*, 59(236), pp. 433-460.
- Ure, A. (1835) *The Philosophy of Manufactures*. London: Charles Knight.
- Van Dijck, J. (2016) *La Cultura de la Conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.


 Darío Sandrone es Doctor y Profesor en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba; Docente en la Universidad Provincial de Córdoba y en la Maestría en Tecnología, Políticas y Culturas del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, donde coordina el Programa de investigación "Objetos tecnológicos e información"; Columnista en medios gráficos (La Voz del Interior, Hoy Día Córdoba) y en medios radiales (Vorterix Córdoba, Radio Universidad 580) sobre tecnología y cultura. Email: darosandrone@unc.edu.ar

¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?

Will we be able to build a “new normality” for education?

MARÍA JULIA BERTONI*

Ministerio de Educación del GCBA

Resumen:

Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, se ha instalado un enunciado común acerca de la “nueva normalidad” como condición socio cultural imperante de la época que regularía y organizaría la vida cotidiana. La UNESCO (2020a) ha lanzado una campaña mundial cuyo propósito es “cuestionar nuestras ideas sobre lo que es “normal”, lo que sugiere que hemos aceptado lo inaceptable durante demasiado tiempo”. El presente trabajo parte de este planteo como una oportunidad para reflexionar acerca de los desafíos que enfrenta la educación formal, a propósito de revisar algunos rasgos acerca de “lo normal” imperante en la esfera educativa, disponibles antes de la pandemia, fenómeno que develó condiciones de producción del hecho educativo, a la vez que aceleró procesos de diálogo con las actuales claves culturales que organizan el mundo contemporáneo. Se destaca la importancia de la escuela como ámbito privilegiado para establecer relación con los mundos que dan forma al mundo y se plantea la necesidad de establecer un nuevo conjunto de acuerdos sobre cómo asumir, compartir y concretar respuestas ante los desafíos y oportunidades de nuestro tiempo, en vistas de la posibilidad de construir una “nueva normalidad” educativa.

Palabras clave: Pandemia – Nueva normalidad – Educación – Conocimiento

Abstract:

In the aftermath of the COVID-19 pandemic, a common statement about the “new normal” has been installed as the prevailing socio-cultural condition of the time that would regulate and organize everyday life. UNESCO (2020a) has launched a global campaign whose purpose is to “challenge our ideas about what is “normal”, suggesting that we have accepted the unacceptable for too long”. This paper takes this as an opportunity to reflect on the challenges facing formal education, in order to review some features of the prevailing “normal” in the educational sphere, available before the pandemic, a phenomenon that unveiled conditions of production of the educational fact, while accelerating processes of dialogue with the current cultural keys that organize the contemporary world. The importance of the school as a privileged environment for establishing a relationship with the worlds that shape the world is highlighted, and the need to establish a new set of agreements on how to take on, share and give concrete answers to the challenges and opportunities of our time, with a view to the possibility of building a “new normality” in education, is raised.

Keywords: Pandemic – New normality – Education – Knowledge

Cita recomendada: Bertoni, M. J. (2020) “¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?”, *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 31 a 41.

Hace tiempo que, a medida que va transcurriendo la pandemia de COVID-19, es común escuchar y leer que tenemos que prepararnos para vivir en la “nueva normalidad”, que dicho sea de paso, más allá de aquello que involucra a los cuidados y prevenciones sanitarias, y a ciertas pautas de organización social, no dispone de mayores precisiones, respecto de la normalidad que estaríamos abandonando y menos aún de las que asumiría “la nueva” en un futuro próximo.

La UNESCO, “*agencia especializada de la ONU se fundó tras las Segunda Guerra Mundial con la convicción de que un conflicto sin precedentes podría dar lugar a un mundo mejor*” (UNESCO, 2020b) lanzó una campana mundial que se concreta en una película breve que cuestiona nuestra percepción de la normalidad. El film visibiliza hechos para demostrarlo –datos sobre el mundo, antes y durante la pandemia de Covid-19– y recupera fenómenos vinculados al medio ambiente, la economía, la salud pública y la sociedad, que no son otros que la contaminación del aire, las emisiones y cambio climático, la pobreza, la falta de educación básica en muchos países, el desgaste de los océanos, la extinción de especies, los conflictos bélicos, entre otros.

El propósito que persigue la campaña es “*cuestionar nuestras ideas sobre lo que es “normal”, lo que sugiere que hemos aceptado lo inaceptable durante demasiado tiempo*” (UNESCO, 2020b). La película finaliza con dos enunciados muy potentes: “*Ahora es el momento de construir algo mejor que lo normal*” y “*Todo empieza con la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Información*” (UNESCO, 2020b).

Por lo tanto, debemos asumir que el concepto de “nueva normalidad” está en construcción, y por ende, las coordenadas para pensarla, imaginarla, crearla y habitarla resultan, por el momento, inestables y provisionarias, en especial, por lo incierto que se torna el horizonte.

¿Qué significa que “Ahora es el momento de construir algo mejor que lo normal”?

En principio, que tenemos la posibilidad de hacer otra cosa con el devenir social, con lo humano. La frase marca un tiempo, una tarea y un propósito. Es durante la pandemia que tenemos que trabajar y la acción que anuncia refiere a crear algo que aún no está disponible y que reclama originalidad, porque lo que está en riesgo es nada más ni nada menos que “*un planeta que agoniza*” (Baricco, 2020).

La pandemia nos puso en “modo aprendizaje”, desde las cuestiones más básicas para nuestra subsistencia hasta el despliegue de operaciones más sofisticadas. Puso a prueba nuestra capacidad de adaptación en el más estricto sentido piagetiano. Las tecnologías de la información y de la comunicación se visibilizaron más que nunca como medio de conexión con el mundo, no sólo para acercarnos a la información –a riesgo de confusión e “*infoxicación*” (Área y Guarro, 2012: 48) sino para producirla, para configurar espacios de encuentro, interacción, contención, enseñanza y aprendizaje. Un fenómeno biológico aceleró un proceso sociotécnico, signado por la revolución tecnológica, al que le hubiera tomado muchos años asumir tal grado de pregnancia.

Vale decir pues, que estamos atravesando un momento inédito de aprendizaje individual y colectivo en todos los campos del conocimiento, en todos los aspectos que atraviesan nuestras vidas. Nuestro pensamiento está en movimiento, en pleno proceso, tratando de

integrar fragmentos de información, capturar las múltiples facetas que caracterizan a un fenómeno tan complejo como el que nos toca protagonizar. Si algo advertimos es que ese aprendizaje no se encuadra en una matriz lineal propia de la cultura decimonónica, sino que demanda muchas y diversas operaciones cognitivas y prácticas de nuestra parte, a los efectos de alcanzar una comprensión genuina.

El siglo XXI nos encuentra inmersos en una cultura compleja que renueva los interrogantes planteados por Morin: *“El problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio (es) ¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo?”* (2001: 43). Todo ello conjuga sin más, la posibilidad de vivir y enfrentar la incertidumbre que implica todo proceso de construcción de conocimiento original.

Thomas S. Kuhn, filósofo de la ciencia, afirmó que *“las crisis son una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías”* (1971: 128) y establece una diferencia entre el conocimiento acumulativo, ligado a la colección de los descubrimientos individuales y el revolucionario, capaz de establecer un diálogo integral con los acontecimientos de su época.

Hemos sido espectadores de la vertiginosa carrera contra el tiempo que ha corrido la comunidad científica para crear una vacuna contra el COVID-19, a la vez que se hizo visible la importancia de la ciencia y la tecnología para resolver problemas relevantes. Reflexionamos junto a historiadores, filósofos, sociólogos, antropólogos para avanzar hacia una comprensión profunda del fenómeno que nos toca vivir como humanos de este planeta. Sin embargo, frente a la emergencia, nos enfrentamos a cierto relativismo y mutabilidad del conocimiento, rasgos propios que devienen de las condiciones contemporáneas para su producción.

Pareciera entonces, que la frase refiere a un tiempo presente y un tiempo por venir que hay que crear y recrear activamente poniendo en diálogo viejas y nuevas concepciones para construir algo mejor que la “normalidad” que conocíamos, que por cierto ya contaba con otras situaciones de emergencia, crisis y problemas con los que nos habíamos acostumbrado a vivir, como muestra la película de la UNESCO.

¿Por qué se afirma que “Todo empieza con la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Información”?

A mediados de marzo del 2020, en una entrevista a Alessandro Baricco, Jorge Carrión le pregunta “¿por qué cerramos los países?” (Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2020). Su respuesta es *“porque podemos hacerlo, porque tenemos los dispositivos digitales que facilitan una circulación muy veloz de la información, porque sabemos muchas más cosas, podemos intervenir en la realidad con mayor velocidad, sin precedentes, porque podemos vincular la experiencia directa con otras experiencias”* (Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2020).

En este punto, me gustaría vincular este argumento con otro que esgrime en su libro *The Game*, donde sostiene que estamos viviendo una revolución mental, *“una posición mental que hace veinte años todavía podría parecernos grotesca, deforme y bárbara, y que ahora es, ateniéndonos a los hechos, nuestra forma de estar cómodos, vivos e incluso “elegantes” en la vida cotidiana”* (Baricco, 2019: 18). Y más aún, que *“está destinada a cambiar*

todos nuestros actos y prioridades a tal punto de transformar la idea misma acerca de lo que deberíamos considerar como experiencia” (Baricco, 2019:16). Es en ese sentido que, alejándose de los determinismos tecnológicos, asume una perspectiva constructiva y sostiene que la revolución mental es la que abre paso a la revolución tecnológica y no a la inversa.

En esa misma entrevista, Baricco habla de “humanidad aumentada” como un acto de interpretación de la tecnología –los dispositivos digitales– como una prolongación del cuerpo y no como algo extraño. Pero esto no es nuevo, y su planteo me hizo pensar en la relación que establece una persona ciega con su bastón, o una persona imposibilitada

de caminar con su silla de ruedas o a un paciente cardíaco con su marcapasos, que en clave biológica forma parte de su existencia. Probablemente lo nuevo, es que no se trata de pensar la relación en términos artefactuales sino en términos productivos, vale decir, por el tipo de experiencias que habilita.

Simultáneamente habitamos escenarios de interacción social y cultural que combinan la realidad material y la que nos proporcionan las variadas y múltiples tecnologías digitales que nos rodean (Internet, tabletas, teléfonos móviles, videojuegos, etc.). Área y Guarro señalan que *“las TIC han alcanzado tal grado de penetración y omnipresencia en nuestra vida que sin ellas carecemos de identidad y presencia social”* (2012: 47).

Thomas *et al.* afirman que *“no hay una relación sociedad-tecnología, como si se tratara de dos cosas separadas. Nuestras sociedades son*

tecnológicas así como nuestras tecnologías son sociales. Somos seres sociotécnicos” (2008: 12). Por su parte, Winner plantea que *“son las fuerzas sociales y económicas, las que de diversas maneras dan forma a las tecnologías”* (1983: 122). Sabemos que las tecnologías no son éticas ni políticamente neutrales y que por sí solas no resuelven los problemas, porque en definitiva todas las tecnologías dependen de la intervención humana. Ambas se entrelazan en una *“trama sin costura”* (Wilber, 1984: 66).

Probablemente “otras tecnologías” que regulan nuestro modo de estar en el mundo recibieron el sacudón más profundo y son aquellas que ordenan el funcionamiento de los sistemas. Thomas *et al.* expresan:



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: @ismael_kreimer

“solo recientemente hemos percibido que las formas de organización¹ son también tecnologías. Desde aquellas que asignan un orden a un conjunto de operaciones de producción, de acciones bélicas, o de sistemas de evacuación de un estadio, hasta aquellas que adquieren formatos normativos, como los sistemas legales o las regulaciones de comercio” (2008: 10).

En términos éticos y políticos, está claro que hay redoblar esfuerzos. Las evaluaciones del Ministerio de Educación acerca de las condiciones en que se llevó a cabo la continuidad pedagógica luego de la suspensión de la presencialidad² arrojaron datos contundentes acerca de la profunda desigualdad que marca la brecha en cuanto a disponibilidad, acceso y conectividad. Pero también respecto del capital simbólico de las familias en cuanto a la ayuda y acompañamiento que pueden brindar en sus hogares, lo cual extiende las desigualdades mucho más allá del acceso tecnológico.

Por otra parte, cualquier nueva definición y proyecto debe partir de interrogar el significado y el sentido de la educación, sus fines, a partir de un trabajo colectivo que tome en consideración el actual paradigma cultural, porque no se trata de hacer lo mismo que se venía haciendo pero con otras tecnologías. Llevamos años repitiendo que el dispositivo escolar de la modernidad no se adecúa a las nuevas demandas sociales. Sin embargo, habría una suerte de “núcleo de inalterabilidad” que lo sostiene, perdura y perpetúa pedagogías y didácticas clásicas ancladas en la transmisión de contenidos, que por cierto hoy están disponibles a un clic del mouse.

Las nuevas condiciones sociotecnológicas en las que se despliega la cultura digital, reclaman ciudadanos capaces de interpretar las formas de representación, codificación y construcción de una cultura que está en constante transformación. Demandan nuevos conocimientos y habilidades, el dominio de herramientas culturales, no sólo por lo que ello implica para su inclusión en un mundo social global sino porque afecta el ejercicio de sus derechos y responsabilidades sociales, su autonomía y la posibilidad de acceder y producir nuevos conocimientos, a partir de interactuar críticamente con la abundante información disponible. Una sociedad que se pretenda democrática, necesita ciudadanos capaces de ejercer y hacer uso de sus derechos, para lo cual necesitan dominar los códigos y formas simbólicas contemporáneas para interactuar con las formas culturales del siglo XXI.

Basta la postal urbana del 6 de abril del 2020 en Argentina, con largas filas de personas, cuando en pleno momento de cuarentena estricta fue necesario abrir las entidades bancarias para el cobro de sueldos, pensiones, asignaciones y subsidios por ventanilla, en virtud de las dificultades que registraba una parte importante de la población de todas las edades para operar instrumentalmente en los cajeros automáticos. Cabe recuperar a Eisner, quien señala, *“la ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar, y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema”* (Eisner, 1985, citado en Terigi, 1999: 56).

En la actualidad el concepto de alfabetización pugna por mucho más. Las nuevas formas culturales de la época exigen superar la perspectiva de la lectoescritura impresa porque los lenguajes, los códigos, los soportes de acceso, distribución y almacenamiento han variado de tal modo, que de no conocerlos se afecta la capacidad de vincularse con la información, analizarla y transformarla en conocimiento. Las alfabetizaciones digitales se han vuelto más complejas, por lo cual cabría preguntarse qué implicancias reviste esta

realidad para la educación ciudadana contemporánea. Al respecto, Área, M. y Guarro, A. señalan: “*Nunca, en ningún período histórico anterior, fue tan necesaria la educación o formación de los individuos para integrarse socialmente*” (2012: 48).

Las referencias han dejado de ser unívocas y lineales gracias a la presencia del hipertexto que abre caminos múltiples, la realidad virtual, la realidad aumentada, realidad extendida, la inteligencia artificial, las representaciones tridimensionales, las experiencias inmersivas y muy especialmente la participación de los usuarios en la co-construcción y la remezcla que potenció el rol productor de los usuarios a partir de la Web 2.0. La noción de “*cognición distribuida*” sostiene que el contenido generado por los usuarios y la participación de muchos, permiten nuevas formas de co-construir ideas originales y avanzar en soluciones que integran variadas voces. Piscitelli señala que “*enfrentamos una deriva que, al cambiar las condiciones materiales de la cognición, cambia la cognición y el contenido mismo*” (2012, citado por Maggio, 2012: 58).

Al respecto, Jorge Carrión presenta en su columna del *New York Times* un hallazgo muy interesante que él denomina los OCVI –“*objetos culturales vagamente identificados*” (Carrión, 2019)– y destaca la potencia narrativa de los mismos. Se refiere a producciones como los hilos de Twitter, las listas de reproducción, los proyectos transmedia, las historias interactivas, los podcast, las historias de Instagram, los videos de Tik-Tok, los memes, los libros digitales interactivos, entre otros. Los define como manifestaciones culturales, “*objetos que conforman, en conjunto, el retrato de una época que ha borrado los límites entre la alta cultura y, por ejemplo, una historia de Instagram*” (Carrión, 2019). Advierte que, probablemente, su potencia se encuentre en la capacidad que poseen para remezclar géneros y contar historias desde plataformas distintas, produciendo efectos en el modo en el que creamos y consumimos la cultura y habitamos espacios en los que se ponen en juego el deseo, la imaginación, las necesidades de comunicar e interactuar con otros, la posibilidad de crear, etc.

Algunos niños y jóvenes encuentran en Internet una suerte de “*arenero virtual*” en el que experimentan, se comunican y producen según sus necesidades e intereses. Forman y participan en redes en las cuales la transmisión del conocimiento se realiza en forma dinámica, práctica y solidaria, aunque también competitiva. Conforman, intuitivamente, comunidades de práctica reunidas en torno a afanes y temas comunes, participan, colaboran y resuelven problemas juntos. Es muy interesante hacer el ejercicio de conversar con niños y jóvenes que narran sus experiencias en relación a los motivos por los cuales eligen jugar un videojuego y a la vez siguen una *fan fiction* del mismo, definiendo claramente qué tipo de experiencias le brindan unos y otros.

Transitan por Internet y en oportunidades, residen en la red. Devienen *youtubers*, *booktubers*, *influencers*, miembros de *fandoms*. Su preocupación no se centra en las lógicas económicas o de poder que estructuran las plataformas y aplicaciones que utilizan, ni en realizar un análisis crítico e inteligente del entorno en el que se mueven, ni en la veracidad de la información que circula por las redes, ni por su identidad digital, ni por el valor que representan los datos en la red.

Sin embargo, detrás de todo ello hay procesos identitarios, cognitivos y sociales en juego y la educación tiene una oportunidad y una responsabilidad fundamental en la formación de las nuevas generaciones como productoras y usuarios emancipados de la cultura digital (Adell y Castañeda, 2013: 46).

Rasgos de “la normalidad” en educación

En 2017, se hizo popular un video de Julián Garbulsky –un joven que recién egresaba de la escuela secundaria– en el marco de una Charla TEDx Río de la Plata, titulado “Zombies en la escuela”. Allí narra su experiencia escolar atravesada por la dinámica pedagógica anclada en la lógica “pizarrón, carpeta, prueba” y la escisión cotidiana que vivió en la escolaridad secundaria entre “escuela” y “vida real” (Garbulsky, 2017), haciendo una devastadora descripción acerca de cómo la propuesta escolar no pudo integrar la diversidad de deseos, intereses, expresiones que él y sus compañeros tenían que tramitar fuera del ámbito escolar. Consciente de las dificultades que representan los grandes cambios que se vienen proponiendo respecto de la educación, se formula una pregunta tan simple y a la vez tan compleja y potente como “¿Qué hacemos para las chicas y los chicos que están hoy en la escuela?” (Garbulsky, 2017).

Las respuestas que ensaya no son nuevas para muchos educadores. Propone desterrar cuestiones como “estudiar de memoria”, “estudiar para aprobar”, la resolución de manera única y entrenada y en su lugar poner en valor el hecho de experimentar para aprender, aprender a partir de pensar, probar, usar la creatividad, compartir ideas con otros “como pasa en la vida real”, resolver problemas de la vida real, debatir, argumentar y muy especialmente poder elegir algo de lo que se quiere aprender, para también aprender a elegir.

Estos postulados los podemos rastrear fácilmente en una gran cantidad de aportes teóricos provenientes de campos como la psicología cognitiva, la pedagogía y la didáctica, la sociología, la comunicación, los estudios culturales a lo largo de los años y más recientemente desde aquellos que vienen reflexionando acerca de “cómo acompañar cada flexión tecnológica con su correspondiente torsión cognitiva” como señala Piscitelli (2007:23) en el prólogo de Planeta Web 2.0 para indicar, por un lado, que la naturaleza y la dinámica del territorio digital producen efectos en la manera en la cual procesamos la información y por ende en nuestra cognición; y por otro, el sentido y el valor que asumen conceptos como el de interactividad, inteligencia colectiva, sabiduría de multitudes, arquitectura de la participación, respecto de las nuevas herramientas emergentes que propone la cultura digital para la generación, el intercambio, la distribución de conocimiento y la producción de capital social.

Hay muchos acuerdos discursivos al respecto pero no tan visibles en las prácticas. Como expresa Maggio

“no alcanza con actualizar los discursos y abrazar nuevas jergas. Hace falta, en serio, comprender lo que sucede al interior de las instituciones y transformarlo desde adentro imaginando horizontes de solidaridad para garantizar la igualdad de oportunidades en el mundo complejo que vendrá” (2018: 60).

Ahora bien, retomando lo planteado anteriormente, ¿Qué pasaría si nos preguntáramos por qué cerramos las escuelas? ¿Por qué cerramos clubes, plazas, parques, cines, teatros, museos? Después de los argumentos sanitarios, las respuestas podrían ser múltiples y variadas, pero no nos alejaríamos demasiado de los argumentos de Baricco (2020).

En Argentina, luego de decretar el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, que ya lleva varios meses de duración, se propuso dar continuidad a la educación formal obligatoria y no obligatoria,

a través de diversas estrategias. La principal, anclada en la enseñanza y el aprendizaje en forma remota, fue en su mayoría mediada por tecnologías digitales, a fin de concretar la denominada “continuidad pedagógica” que en un principio se estimó para un corto lapso de tiempo y luego se extendió a prácticamente todo el ciclo escolar, comenzando a cobrar relieve los efectos de lo que plantean Mishra y Koehler: “*saber cómo utilizar la tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología*” (2006: 1033).

Esto fue posible porque los dispositivos digitales ya estaban entre nosotros y, aún en las situaciones más desfavorables, ya era un hecho que nuestras experiencias vitales transitan y se mezclan entre el mundo físico y el mundo digital. Sin embargo, en el ámbito escolar esa simultaneidad entre ambos mundos no estaba tan consolidada al momento de cerrar los edificios escolares. Porque, si bien se inhabilitaron de hecho y de un plumazo –por suerte– las viejas discusiones entre nativos e inmigrantes digitales, aún está pendiente el diseño de propuestas pedagógicas solidarias con las nuevas condiciones culturales y sujetos que habitan las escuelas.

Cabe recordar incluso, que no resulta tan lejana la discusión, en nuestro país, acerca de si se debe permitir el ingreso de los celulares a las aulas o no, cuando irónicamente se convirtieron en el dispositivo de rescate más utilizado por alumnos y docentes durante la cuarenta y a la vez que en territorios improvisados de *mobile learning*.

Por su parte, el dispositivo escolar presencial se tuvo que abrir camino hacia otras mediaciones tecnológicas –en el mejor de los casos– a riesgo de perder cantidades inaceptables de estudiantes a los que cada vez más se les hará difícil seguir estudiando, porque la brecha que los dejó afuera no es sólo tecnológica. Para quienes funcionó la “continuidad pedagógica” se configuraron otras reglas de funcionamiento, otro alcance y efectos posibles, desplazando relaciones y sacudiendo equilibrios instituidos que demandaron nuevos acuerdos –tácitos, por cierto– y contratos, en especial, entre las familias, las escuelas y las autoridades educativas para hacer lugar a prácticas de enseñanza y aprendizajes posibles.

Especialistas de todo el mundo se esforzaron en dar un nombre a la modalidad en que estaba transcurriendo la educación, marcando sus principales rasgos y características para definir qué es y qué no es cada una de ellas. Educación virtual, a distancia, en línea, remota de emergencia, etc. Lo concreto es que mudar la educación a instancias no presenciales se configuró globalmente como la respuesta ética, política, social y pedagógica a sabiendas de las dificultades que podría representar diseñar propuestas de enseñanza para el aprendizaje en esas condiciones, más aún cuando la integración de las TIC en los procesos de educación formal presencial contaba con tensiones y diferencias sin resolver.

En este tiempo se abrieron, como nunca antes, espacios de diálogo que han ido evolucionando. Existen experiencias muy valiosas en muchas escuelas y de muchos docentes que hicieron verdaderos “diseños de autor”, que muestran cómo pasaron de la lógica de “meter la presencialidad en la virtualidad” a desarrollar construcciones originales que se corren de la perspectiva de la tecnología como artefacto y herramienta para la entrega o distribución de tareas. Es decir, hacia una concepción en la cual “lo tecnológico” se constituye en territorio para el encuentro, la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y el intercambio.

Durante todo este proceso se ha producido, informalmente, mucho conocimiento an-

¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?

clado en las experiencias, cuya sistematización y reflexión en algunos casos ya está ocurriendo y en otros, quizás, tendrá lugar en un futuro. Hoy recuperamos relatos, narraciones y producciones que surgen entre los docentes, producto de acuerdos acerca de qué y cómo enseñar bajo las condiciones disponibles. Sin embargo una “nueva normalidad” educativa necesita mucho más que eso. No se trata sólo de mejorar, sino de construir un nuevo conjunto de acuerdos sobre cómo asumir, compartir y concretar respuestas ante los desafíos y oportunidades de nuestro tiempo.

Mientras tanto, se escucha con frecuencia una frase tan indefinida como seductora como es “la escuela, tal como la conocíamos, ya no será la misma”. Indefinida porque no repone nuevas ideas en su lugar y tampoco informa sobre el grado de alteración que asumirá, ni tampoco define quiénes, cómo y cuándo se diseñará esa nueva escuela. ¿Es que acaso será que se refiere a “lo que quede en pie de la escuela que conocíamos?” Ojalá que no.

Por otra parte, decía, resulta seductora por lo que permite imaginar, sin caer en optimismos ingenuos que desconozcan que grandes crisis y catástrofes anteriores no han sido lo suficientemente recordadas y consideradas para producir “nuevas normalidades”. Una simple pregunta, ¿Habrá lugar para la metáfora “elegir, experimentar, aprender” que expresa Julián Garbulsky como contrapartida de “pizarrón, carpeta, prueba” que remite a la concepción bancaria de la educación que planteaba Freire (2005:79) en su obra *Pedagogía del Oprimido*?

Ocurre que, hoy más que nunca, cerca de retomar la presencialidad escolar cuya gramática se encuentra alterada, la historia de Julián resuena de otro modo, porque urge construir “una nueva normalidad” en la que se pueda recrear el sentido de la experiencia escolar,

a la luz de las actuales condiciones sociales y culturales, COVID-19 incluido, probablemente creando respuestas novedosas y genuinas para su pregunta “¿Qué hacemos para las chicas y los chicos que están hoy en la escuela?”. La cuestión no es menor. “*La escuela nos pone en relación con los mundos que dan forma al mundo. Con los mundos que nos permiten comprender el mundo y, en consecuencia, con los saberes que hacen el mundo. La escuela nos da una cierta comprensión del mundo*” (Magro y Pacheco, 2020: 150).

¿Seremos capaces de definir colectivamente qué es aquello que resulta insustituible, innegociable y propio de lo escolar y aquello que ya es insostenible? ¿Qué estaríamos en condiciones de dejar de hacer? ¿Qué nuevas prácticas pedagógicas resultan imprescindibles?



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: [@ismael_kreimer](https://www.instagram.com/ismael_kreimer)

dibles? En términos de Khun (1971), el desafío pasa porque al final de la pandemia nos encontremos con más conocimiento revolucionario que acumulativo y con la capacidad de avanzar hacia una auténtica “nueva normalidad” que de una vez por todas proponga una educación acorde a las demandas de este siglo. Nuestro futuro depende de ello.

Bibliografía

- Álvarez Revilla, A. y Méndez Singl, R. (1995) “Cultura tecnológica y educación”, en Sancho, J. y Millán, L. (coords.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), pp. 21-36.
- Area, M. y Guarro, A. (2012) “La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente”, *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (Monográfico), pp. 46-74. Disponible en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744> (último acceso 21 de septiembre de 2020).
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Baricco, A. (2020) *Una cierta idea de mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Carrión, J. (2019) “Un nuevo canon cultural en diez objetos”, *The New York Times*, 1 de diciembre. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html> (último acceso 10 de julio de 2020).
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013) *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (2020) *Alessandro Baricco i Jorge Carrión. Humanitat augmentada*. (Video online). Disponible en: <https://youtu.be/7k17QRpRmh0?t=1> (último acceso 21 de septiembre de 2020).
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, FLACSO México.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Garbulsky, J. (2017) *Zombies en la escuela*. (Video online). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY&ab_channel=TEDxTalks (último acceso 22 de marzo de 2021).
- Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, M. (2012) “Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina”, *Revista Campus Virtuales*, 1(1), pp. 51-64. Disponible en: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/19> (último acceso 21 de septiembre de 2020).
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magro, C. y Pacheco, J. (2020) “Conclusiones y recomendaciones”, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 149-161.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006) “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020a) “La cam-

paña “La Nueva Normalidad” de la UNESCO”, UNESCO, 10 de junio. Disponible en: <https://es.unesco.org/campaign/nextnormal> (último acceso 18 de septiembre de 2020).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020b) *La nueva normalidad* (Videoonline). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=fGMSzSumex4&feature=emb_logo (último acceso 18 de septiembre de 2020).
- Piscitelli, A. (2007). “Prólogo” en Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona, México DF: Grup de Recerca d’Interaccions Digitals, Universitat de Vic, FLACSO México, pp.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Thomas, H. y Buch, A. (coords.) (2008) *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wilber, K. (1984) *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairos.
- Winner, L. (1980) “Do Artifacts Have Politics?”, *Daedalus*, 109(1), pp. 121-136. Disponible en: <https://www.cc.gatech.edu/~beki/cs4001/Winner.pdf> (último acceso 18 de septiembre de 2020).

Notas

- ¹ Álvarez Revilla, A. y Méndez Singl, R. (1995: 27) señalan que las tecnologías organizativas no son identificables con ningún objeto, no son tangibles y aun así, conllevan efectos sobre los gestos, los movimientos, las habilidades, a partir de las reglas que las mismas establecen.
- ² Para un conocimiento profundo de los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, se sugiere consultar la página web del Ministerio de Educación de la Nación, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>.



María Julia Bertoni es Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador; Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Profesora de Educación Especial, Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial, Argentina; Maestranda en Educación y TIC, Universitat Oberta de Catalunya, España. E-mail: maria.bertoni@bue.edu.ar

Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020

Pandemic, inequality and secondary level: trajectories of virtualization policies at the subnational level during 2020

EMILIA DI PIERO*

CONICET/IdIHCS- UNLP

JESSICA MIÑO CHIAPPINO**

CONICET/IdIHCS- UNLP/UNSAM

Resumen:

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina ante la propagación del COVID-19 se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional, lo cual ha implicado la apuesta a una suerte de “virtualización forzosa”. Este artículo se propone analizar las trayectorias de las políticas de virtualización para el nivel secundario enfocándose en dos dimensiones: las plataformas y las interrelaciones de las propuestas jurisdiccionales con aquella elaborada a nivel nacional y las relaciones que cada propuesta establece con tres actores educativos: familias, docentes y estudiantes. Considerando estos interrogantes, en este trabajo se define la noción de trayectorias de las políticas de virtualización educativa y se pregunta qué modificaciones y continuidades existieron en las propuestas en el transcurso del año 2020. Encontramos distintos grupos de jurisdicciones: algunas fortalecieron sus propuestas mientras que otras establecieron cierta continuidad con el planteo de los primeros meses, quedando capturadas y paralizadas por el *shock* inicial. Asimismo, las preocupaciones presentes en los documentos analizados muestran un viraje desde contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas ligados a la revinculación, la evaluación, la presencialidad y la conexión entre los ciclos 2020-2021. Se realizó un estudio exploratorio a partir del relevamiento de las plataformas, páginas web de organismos estatales y documentos (nacionales y de las 24 jurisdicciones) en dos bimestres del año 2020: abril-mayo y noviembre-diciembre.

Palabras clave: Trayectorias – Desigualdad – Nivel secundario – Políticas jurisdiccionales – Plataformas virtuales

Abstract:

From the suspension of face-to-face classes in Argentina due to the spread of COVID-19, plans of distance pedagogical continuity were promoted at the national and subnational level, which has implied a bet on a kind of “forced virtualization”. This article aims to analyze the trajectories of virtualization policies for the secondary level, focusing on two dimensions: the platforms and the interrelationships of the jurisdictional proposals with that elaborated at the national level and the relationships that each proposal establishes with three educational actors: families, teachers and students. Considering these questions, this work defines the notion of trajectories of educational virtualization policies and asks what modifications and continuities exist in the proposals in the course of 2020. We found different groups of jurisdictions: some strengthened their proposals while others they established a certain continuity with the approach of the first months, being captured and paralyzed by the initial shock. Likewise, the concerns present in the documents analyzed show a shift from content focused on teaching and learning processes towards new topics linked to re-linking, evaluation, presencality and connection between the 2020-2021 cycles. An exploratory study was carried out from the survey of the platforms, web pages of state organisms and documents (national and of the 24 jurisdictions) in two two-month periods of 2020: April-May and November-December.

Keywords: Trajectories – Inequality – Secondary level – Jurisdictional policies – Virtual platforms

Cita Recomendada: Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020) “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020”, *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 42 a 58.

Introducción

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina ante el contexto de pandemia por la propagación del COVID-19 se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional, lo cual ha implicado la apuesta a una suerte de “virtualización forzosa” en el marco de la educación remota en contexto de emergencia sanitaria. En este artículo se relevan, sistematizan y analizan los comunicados y propuestas virtuales de los gobiernos educativos de las 24 jurisdicciones para el nivel secundario en el transcurso del año 2020 poniendo el foco en dos dimensiones específicas: por un lado, las propuestas de las plataformas y las interrelaciones de las propuestas jurisdiccionales con aquella elaborada a nivel nacional y, por otro, las relaciones que cada propuesta establece con tres actores educativos: familias, docentes y estudiantes. Considerando estos interrogantes, se define la noción de “trayectorias de las políticas de virtualización educativa” y se pregunta qué cambios y continuidades existieron en las propuestas considerando dos bimestres específicos: los meses de abril-mayo y de noviembre-diciembre del 2020.

Las perspectivas de estudio de las desigualdades presentan varias aristas de indagación dependiendo de qué dimensiones observen: territorial (rural-urbano; centro-periferia; interprovincial), etaria, de género, social, económica. Asimismo, analizar desigualdades específicamente en el nivel de las instituciones educativas implica considerar si corresponden al sector público o privado (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a). A su vez, abordajes sobre las desigualdades han contemplado enfoques relacionales y multidimensionales (Reygadas, 2004).

Este artículo presenta un análisis de las desigualdades considerando dos dimensiones específicas: social y territorial. En primer lugar, se centra en la dimensión social debido a que el estudio observa la interlocución de las propuestas de los gobiernos educativos con docentes, estudiantes y familias en tanto mediadoras fundamentales: en un contexto de “domesticación de la propuesta escolar” o “escolarización de la vida doméstica”, aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes ligados a la propuesta escolar tienen ventajas sobre las demás. Se trata de una recreación de las desigualdades educativas clásicas que la mirada bourdeana llamó “arbitrario cultural” en referencia a las distancias entre la propuesta escolar y el capital cultural familiar, a las que se suman desigualdades ante la “brecha digital”¹ ligadas ya no solo al acceso, sino también a la apropiación y usos de las tecnologías (Dussel, 2010; Benitez Larghi *et al.*, 2014).

En segundo término, se considera la dimensión territorial de las desigualdades dado que el contexto federal argentino requiere contemplar la disparidad de situaciones entre las provincias y, por lo tanto, las posibilidades en cuanto a políticas implementadas. En 1992, Argentina transfirió la gestión y el financiamiento de las escuelas secundarias desde la órbita del Estado Nacional hacia los estados provinciales (en 1978 había transferido el nivel primario) sin una contrapartida de recursos para que afrontaran nuevas responsabilidades equitativamente (Morduchowicz, 2002). Esto condujo a una mayor fragmentación: el federalismo fiscal condiciona al federalismo educativo. En este contexto, cobra relevancia el análisis de las respuestas de las jurisdicciones ante el desafío de la virtualización.

Desde esta perspectiva, algunas de las preguntas que han orientado este trabajo son: ¿Qué propuestas impulsa cada provincia? ¿Cómo se relacionan las propuestas provinciales con la propuesta nacional? ¿Cómo se interpela a familias, docentes y estudiantes?

¿Qué variaciones presentan las trayectorias de las políticas de virtualización educativa de las diferentes jurisdicciones en el transcurso del 2020?

Se realizó un estudio exploratorio de las 24 jurisdicciones a partir del relevamiento de las plataformas, páginas web de organismos estatales y documentos provinciales y nacionales. En ese sentido, se realiza un seguimiento de las trayectorias de las políticas de virtualización educativa en los meses de abril-mayo y en noviembre-diciembre de 2020.

La noción de trayectorias de las políticas de virtualización educativa: precisiones conceptuales

Las propuestas de virtualización impulsadas en el año 2020 en las distintas jurisdicciones conforman un abanico diverso y, como hemos señalado, su solidez y alineamiento con la propuesta nacional varían según las trayectorias de las políticas de virtualización educativa previas de cada jurisdicción (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a; 2020b). Con el término “trayectorias de las políticas de virtualización educativa” nos referimos al recorrido de las propuestas y experiencias de políticas en los diferentes niveles de gobierno educativo en materia de integración de tecnologías de información y comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo del tiempo. En este sentido, el término trayectoria tiene una relación fundamental con la dimensión temporal, en la cual el acervo de experiencias previas en torno a una problemática social por parte de la intervención estatal puede gravitar de manera diferencial y propiciar la acumulación de ventajas y desventajas que amplían las desigualdades interjurisdiccionales respecto de las herramientas y recursos para dar respuestas a una problemática particular, lo cual cobra relevancia en el contexto de emergencia sanitaria.

Si bien el término trayectoria ha sido abordado desde múltiples estudios y enfoques, existe cierta predominancia de los estudios desde una mirada epistemológica del actor, es decir, aquellas que remiten a las trayectorias y circuitos que construyen en las diversas dimensiones y aspectos sociales, la vida del agente/actor/sujeto/individuo. Estas miradas han cobrado importancia dentro de los estudios de las carreras y trayectorias laborales, revalorizando al sujeto como objeto de investigación. Esta perspectiva se centra en la trayectoria vital del actor social, sus experiencias, visiones y representaciones y su aprehensión del contexto en el que tiene lugar, ya que la historia y trayectorias de vida son reflejo de una época y de las normas y valores compartidos de la comunidad en la que el actor forma parte (Pujadas Muñoz, 1992, citado en Muñiz Terra, 2012: 5). En ese sentido, todo trayecto de vida está atravesado e implica una multiplicidad de dimensiones y actores sociales, actividades, prácticas, roles e identidades que se despliegan a lo largo del tiempo.

Desde esta dimensión, no sólo los sujetos pueden ser objeto de análisis respecto de las trayectorias construidas en torno a procesos históricos determinados, sino también las instituciones. Si bien las instituciones no son un todo monolítico sino que reúnen dimensiones y agentes heterogéneos, podemos considerarlas un “actor” en tanto este puede ser entendido tanto en términos individuales como colectivos (instituciones, gobierno, estado). En este sentido, un actor es todo sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella y que presenta, a su vez, cierta capacidad de acción estratégica; esto es, capacidad de identificar/definir sus intereses y traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción (estrategia) para alcanzarlos

y relativa autonomía (recursos y capacidades) para implementar ese curso de acción. Por otra parte, entendemos por instituciones el conjunto de reglas que apuntan a resolver problemas de coordinación y conflictos distributivos en una sociedad. Las instituciones distribuyen poder y recursos y son, a su vez, producto de la lucha entre actores desiguales (lo cual es consecuencia de previas distribuciones de poder y capacidades/recursos) (Acuña y Chudnovsky, 2013: 36-49). De esta manera, cuando nos referimos a las trayectorias de una política, esta integra tanto actores como instituciones y, por lo tanto, la trayectoria temporal que marca el proceso desde el que una problemática social se vuelve objeto de intervención estatal a través de un complejo camino que involucra las dimensiones anteriormente mencionadas.

Un aspecto en común en las perspectivas sobre las trayectorias es la centralidad de la dimensión temporal en la que cobran importancia los puntos de inflexión y acontecimientos singulares. En ese sentido, recuperando los aportes sobre la noción de trayectorias desde el campo de los estudios biográficos, Muñiz Terra señala que este tipo de perspectivas dan importancia a la secuencia de los acontecimientos, privilegiando la linealidad temporal (Muñiz Terra, 2012; 2018). Según la autora, cobran relevancia en estos casos los denominados “puntos de inflexión” o “nudos de bifurcación”, procesos inesperados en donde la vida de los actores se ve alterada y tienen que tomar decisiones o elaborar estrategias para continuar. Estos “puntos de inflexión” se pueden producir por sucesos vinculados a la vida individual de una persona (la migración o la muerte de un familiar, por ejemplo) o por acontecimientos externos, vinculados a la sociedad en la que la persona vive (una crisis económica grande, una guerra, etcétera) (Muñiz Terra, 2012; 2018).



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com
Instagram: [@ismael_kreimer](https://www.instagram.com/ismael_kreimer)

Por otra parte, Muñiz Terra agrega que, al estar analizando un fenómeno que se distingue por ser cronológico, es importante definir desde qué punto temporal se lo va a tomar: desde el origen o desde el final. La primera forma se denomina “estudio prospectivo” y suele ser un estudio a largo plazo, ya que resulta necesario realizar un seguimiento del actor durante diversos momentos de su vida. En la segunda, denominada “estudio retrospectivo”, se parte del presente pero se mira hacia el pasado: resulta apropiada si lo que se quiere analizar son las representaciones que cada actor hace sobre sus propios recorridos, una vez que estos ya han sucedido (Muñiz Terra, 2012). En ese sentido, en el caso de la presente investigación realizamos un seguimiento prospectivo de las trayectorias

de las políticas de virtualización jurisdiccionales dado que las analizamos en dos bimestres a lo largo del año 2020 (en los meses de abril/mayo y de noviembre-diciembre).

Del mismo modo, desde los estudios de la administración pública y el análisis de las políticas públicas, se entiende que las intervenciones estatales sobre los asuntos y problemáticas sociales pueden ser abordadas desde una dimensión procesual que refiere a un ciclo de una política(s). En este sentido, el ciclo de las políticas públicas es un “conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (Tamayo Sáez, 1997: 281, citado en Lucci, 2003: 17). Desde esta perspectiva existen diferentes etapas que, si bien no siempre responden a una linealidad, permiten cierta estructura analítica para entender la intervención estatal e institucional sobre las problemáticas públicas según respondan a los siguientes momentos: identificación de un problema, formulación de alternativas de solución, adopción de una alternativa, implementación de la alternativa seleccionada, evaluación de los resultados obtenidos.

En síntesis, con el término “trayectorias de las políticas de virtualización educativa” en este trabajo se hace referencia a las diferentes experiencias en materia de integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde las propuestas de agencia estatal a lo largo del tiempo. En este sentido, lejos de suponer una linealidad y correspondencia entre, por una parte, la identificación de un problema, la formulación de alternativas y la adopción de una de las alternativas desde las gestiones educativas sobre la problemática en cuestión y, por otra parte, la implementación efectiva y su desarrollo y desenlace en el territorio y comunidad educativa, partimos de que pueden existir distancias entre el diseño y propuesta estatal para dar solución a una problemática y el proceso de implementación compuesto por diferentes niveles, situaciones y actores, generándose de esta manera obstáculos, resistencias, tensiones, alteraciones y resignificaciones en el proceso de su implementación (Tamayo Sáez, 1997: 2).

Trayectorias de las políticas de virtualización educativa prepanémicas

Partiendo de la creciente importancia de las tecnologías de la información y comunicación en la sociedad y en el ámbito educativo, la agenda de las gestiones públicas educativas en el mundo ha estado signada en los últimos años por la necesidad de atender las demandas sociales sobre la integración de las TICs en la educación. Siguiendo a Benavides y Pedró, la integración de las tecnologías a partir de la intervención estatal en la educación en Iberoamérica ha estado atravesada en los diferentes territorios por diversas estrategias políticas a partir de mediados de la década de 1980. Sin embargo, la implementación y elaboración de dichas políticas no implica únicamente la elaboración de proyectos o diseños, sino también la dotación de recursos y equipamientos, la creación de condiciones favorables para el uso de las TICs en el ámbito educativo, incluyendo la formación del profesorado, la disponibilidad de contenidos digitales y aplicaciones, conectividad a internet y redes de apoyo institucionales en el proceso de intercambio de experiencias (Benavides y Pedró, 2007).

Si bien la pandemia y la suspensión de la educación presencial colocaron a la cuestión de la virtualización en el centro de la escena, en Argentina existe una trayectoria prepanémica en materia de política de virtualización e integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje: entre otros, el equipamiento a partir del programa Conectar

Igualdad a nivel nacional y de programas específicos a nivel jurisdiccional, como el caso de San Luis (“Todos los Chicos en la Red”), La Rioja (“Plan Joaquín V. González”) y Ciudad de Buenos Aires (“Plan Sarmiento BA”) (Rivas, 2018: 12). En 2016 se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), que buscó integrar el trabajo de los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital. La conectividad fue otra de las dimensiones y problemáticas a resolver. La implementación del Conectar Igualdad, buscó articularse con el Programa “Internet para Establecimientos Educativos”, que se concentraba en las escuelas secundarias. En 2016, el Consejo Federal de Educación encomendó a Educ.ar la tarea de brindar conectividad de forma masiva a todas las escuelas públicas a través del Plan Nacional de Conectividad Escolar. Su objetivo era la instalación y provisión del servicio de internet. Sin embargo, la conectividad ha sido uno de los mayores obstáculos que ha imposibilitado la efectiva implementación y uso de las TICs, teniendo en cuenta las desigualdades territoriales y económicas interregionales.

Por otra parte, en materia de recursos digitales educativos, Argentina tiene un importante camino recorrido a partir del 2000, cuando se crea Educ.ar S.E como centro de producción de recursos digitales educativos del Estado Nacional. Por último, con respecto a los recursos de formación docente referidos a los avances de trayectorias en materia de política de integración de tecnologías educativas, se creó la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (Red INFoD) y acciones de capacitación del Programa Conectar Igualdad, además de las ya mencionadas ofertas de cursos de Educ.ar.

Más específicamente, en este marco en 2016 se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) que avanzó en establecer marcos pedagógicos para la educación digital. Por último, se avanzó en la implementación de su proyecto Escuelas del Futuro, que en su etapa inicial se proponía llegar a 1.280.000 alumnos, 3.000 escuelas y 228.500 docentes (Rivas, 2018: 18).

Dado este marco nacional, las diversas jurisdicciones han elaborado sus propios proyectos regionales e institucionales dirigidos a cumplimentar los lineamientos políticos nacionales en torno a la apuesta a la construcción de una cultura digital educativa. En este sentido, a partir del relevamiento de las plataformas de cada provincia realizado durante los meses de abril y mayo de 2020, es decir en los inicios del ciclo lectivo pandémico, observamos que en los casos de las propuestas virtuales de las provincias con diseños y plataformas con mayor organización y soporte virtual habían existido políticas jurisdiccionales orientadas a la introducción de tecnologías y formatos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje con anterioridad al contexto de confinamiento. Entre otros, este es el caso de Misiones, a través del sistema de aulas virtuales de “Guacurari”, un entorno virtual de aprendizaje, concebido dentro del Programa de Innovación Educativa que lleva su nombre impulsado por la provincia en el año 2016, con colaboración de las autoridades educativas, el equipo de la plataforma, docentes y estudiantes.

De esta manera, el término de trayectorias de las políticas de virtualización se desprende de la noción de ciclo de las políticas públicas que implica la identificación de los antecedentes de la política en cuestión, en cuanto al origen histórico de la problemática y construcción de demanda social en torno a un aspecto considerado problemático en la comunidad, la elaboración y diseño de respuestas a través de diversos recursos y la adopción estatal de una alternativa para dar respuesta a la problemática y su posterior implementación. Estas trayectorias pueden involucrar diversos actores, momentos históricos y gobiernos: el recorrido realizado en torno a una problemática no es lineal, sino

un proceso complejo y en revisión continua respecto de la problemática e intervención estatal sobre la misma que, a su vez, se resignifica ante el contexto de emergencia sanitaria y educativa durante la propagación del COVID-19 y la necesidad abrupta de dar respuesta a la continuidad educativa por medios no presenciales. De aquí que la experiencia previa de un gobierno educativo en materia de integración de las TICs en la educación cobra relevancia con respecto a las condiciones posteriores.

Enfatizamos en el concepto de trayectorias de políticas dado que el aspecto temporal es fundamental en la dirección y lineamientos de los organismos educativos como respuesta en el contexto de emergencia. El contexto de confinamiento exigió la veloz implementación de políticas con carácter reactivo como respuestas ante situaciones sociales no planificadas. En ese sentido, una política reactiva surge ante una crisis sin que se puedan evaluar y definir vías alternativas para la solución de problemas, anticipar impactos y calcular costos con suficiente antelación, es decir que no tiene la posibilidad de contar con una etapa de planificación con suficiente antelación para que hacedores de las políticas puedan reflexionar sobre la problemática en cuestión (Tamayo Sáez, 1997). En este sentido, las políticas puestas en acto en el año 2020 tendieron a responder con mayor dinamismo y variación al contexto sanitario de emergencia en un sentido incremental y de reacción-adequación a las condiciones y situaciones coyunturales.

Los inicios de la pandemia: los meses de abril-mayo de 2020

A partir del relevamiento de las plataformas virtuales realizado durante los meses de abril y mayo de 2020, observamos que la solidez, estructuración y organización de los recursos y plataformas virtuales de cada propuesta varían según las trayectorias jurisdiccionales de virtualización y experiencias previas en materia de recursos, y que las políticas de introducción de TICs influyen en las posibilidades de organización virtual, respuestas y medios para afrontar la reorganización abrupta del proceso educativo a distancia. Cuando nos referimos al nivel de estructuración y organización de las plataformas educativas, apuntamos a los recursos, formatos y soportes virtuales de las diferentes propuestas jurisdiccionales que permiten organizar y diseñar los contenidos, recursos y actividades pedagógicas, contando con diversos y desiguales espacios y herramientas virtuales: disposición de muros virtuales, comunicación en línea, aulas virtuales, contenidos especificados por nivel, modalidad, áreas de conocimiento y, en algunos casos, por año escolar y aulas personalizadas institucionales.

Ciertamente, resulta significativa la diferencia en el grado de estructuración y la solidez de los formatos y soportes de las plataformas virtuales en las diferentes provincias, la cual se traduce en desigualdades que asumen las propuestas en organización curricular y contenidos. En este sentido, las provincias con propuestas virtuales y plataformas más fortalecidas y complejas en sus medios de enseñanza y aprendizaje, contenidos y formatos, disponen también de la elaboración de un plan pedagógico diseñado por el gobierno provincial con mayor autonomía con respecto a la propuesta nacional "Seguimos educando" (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a). Este plan ha sido una de las primeras medidas tomadas a nivel nacional a partir de la interrupción de la educación presencial a inicios de 2020, con el objetivo de colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma. A su vez, se establece que las jurisdicciones podrán contar con los recursos ofrecidos por el Programa "Seguimos educando" para organizarlos y sumarlos a sus planificaciones de la manera que consideren, con el

objeto de contribuir a la continuidad de las actividades de enseñanza en todos los contextos y garantizando el acceso a contenidos oficiales para la enseñanza y el aprendizaje.

Desde un análisis de las desigualdades, se trata de un caso típico de acumulación de ventajas y de desventajas (Saraví, 2015) en tanto aquellas jurisdicciones con trayectorias de las políticas de virtualización educativa más sólidas realizan propuestas más consistentes y con impronta propia mientras que las jurisdicciones con menor o nula trayectoria se pliegan a la propuesta nacional (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a).

En este sentido, la siguiente tipología presenta tres grupos diferentes de propuestas virtuales considerando el nivel de organización y estructuración de las plataformas educativas y propuestas virtuales de las diferentes provincias. El nivel de estructuración y organización de las plataformas virtuales refiere, por una parte, al mayor o menor grado de especificación y complejidad de los contenidos pedagógicos disponibles y su organización según los circuitos de escolarización y organización curricular realizada por cada propuesta virtual en las plataformas de cada provincia. Por otra parte, refiere a la diversidad de contenidos e integración de tecnologías en las propuestas educativas, es decir, la disposición y elaboración de espacios de comunicación e interacción virtuales en línea (ver Cuadro 1 del anexo).

Con respecto a la interpelación hacia los distintos actores educativos, también se observan importantes diferencias dependiendo de cada jurisdicción. Con respecto a las familias, ante el escenario de continuidad educativa remota, recuperan un lugar central en tanto queda a su cargo la mediación en la implementación de las propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos, así como de la construcción artificial de la organización del tiempo y el espacio que busca recrear la forma escolar. En la mayoría de los casos en que existió un mensaje hacia las familias desde los gobiernos educativos jurisdiccionales en los inicios de la pandemia, se apuntó a la organización espacio temporal, buscando que sea mimética en relación con la forma escolar, es decir que se dialoga con un tipo de familia en particular: aquella en condiciones de aproximarse al planteo que realiza la escuela. En ese sentido, el análisis de los modos de interpelación hacia las familias desde una perspectiva de análisis de las desigualdades en términos de clases sociales muestra que las propuestas dialogan con un tipo específico de familia: aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes vinculados a la propuesta escolar tienen ventaja sobre las demás. Asimismo, se ponderan las prácticas domésticas según se trate de buenos y malos hábitos. Con respecto a los docentes, en el primer relevamiento no existen mensajes ni se menciona una capacitación a nivel nacional para docentes y directores de escuelas sobre el trabajo de forma remota como sucede en los casos de otros países según describe la OCDE (2020). Por último, si bien la principal preocupación de los gobiernos educativos provinciales apunta a la construcción de aquello que denominamos un "oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria", en pocos casos se dirigen a este actor. Los mensajes son realizados por adultos y dirigidos hacia adultos. Las interpelaciones a docentes y estudiantes son mínimas, mientras que aquellas referidas a las familias se subdividen en dos tipos: provincias que realizan una interpelación pedagógica y provincias que se centran en mensajes dirigidos a regular rutinas y hábitos buscando asimilarlos a la "forma escolar". En este caso, la siguiente tipología diferencia a las propuestas educativas virtuales según los diferentes grados de interpelación a las familias (ver cuadro 2 del anexo).

Seguimiento de las trayectorias jurisdiccionales de las políticas de virtualización educativa entre abril-mayo y noviembre-diciembre de 2020

En la comparación entre las tomas realizadas en el año 2020 con respecto a la organización y estructuración de las propuestas y plataformas virtuales, es posible diferenciar al menos tres grupos de provincias según sus trayectorias de políticas de virtualización educativa en los dos relevamientos bimestrales de abril-mayo y noviembre-diciembre. Por una parte, un grupo de provincias con una baja estructuración inicial logró fortalecer sus propuestas y muestra un grado creciente de estructuración y consolidación con el paso de los meses. Por otro lado, otro grupo de provincias presenta continuidad en sus propuestas a lo largo del año. A su vez, dentro de este segundo grupo es posible diferenciar dos subgrupos. Un subgrupo de provincias al que denominamos “en estado de shock” presenta cierta inercia entre el planteo original de inicios de la pandemia y el planteo presentado varios meses más tarde, permaneciendo en un grado bajo de estructuración en cuanto a materiales y recursos de carácter técnico y pedagógico en sus propuestas virtuales. Por otra parte, un segundo subgrupo de provincias también presenta una notable continuidad en sus propuestas, pero se trata de jurisdicciones que realizaron planteos sólidos desde el primer momento de la pandemia. De modo general, en la mayoría de las propuestas virtuales provinciales no se observan grandes modificaciones en la propuesta y la organización y disposición de los contenidos en las plataformas a lo largo del año. En aquellas jurisdicciones cuyas propuestas virtuales mostraban un alto grado de estructuración y organización en cuanto a materiales y recursos de carácter técnico y pedagógico, como también a sistemas informáticos y formatos web y plataformas en abril y mayo, las modificaciones son casi inexistentes. Por el contrario, en el caso de las jurisdicciones cuyas propuestas virtuales y plataformas presentaban, desde los inicios, un grado más débil respecto de la organización virtual y disposición de recursos y herramientas digitales, se observa un fortalecimiento, específicamente referido a: por un lado, un mayor grado de disposición y especificación de manera virtual sobre los contenidos y recursos pedagógicos para cada trayectoria educativa según nivel, modalidad, año escolar y área de conocimiento. También se observa, en las plataformas que han fortalecido sus propuestas virtuales, mayor disposición de herramientas pedagógicas con contenidos dirigidos hacia docentes y directivos, como cursos de formación docente sobre educación digital a distancia, contenidos educativos y orientaciones pedagógicas con mayor especificación y detalles en base a intercambios de experiencias educativas virtuales y a distancia de diversos agentes de la comunidad educativa. Por otra parte, existe mayor integración de recursos interactivos y comunicativos digitales para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la disposición de campus, aulas virtuales y espacios de intercambio *online*.

A continuación, se sistematizan las diferencias entre las propuestas virtuales de abril-mayo y noviembre-diciembre de 2020 en las diferentes jurisdicciones, según los cambios y variaciones de las mismas respecto de la organización y estructuración de las plataformas y propuestas virtuales (ver Tabla 1 del anexo).

Por otra parte, en relación con las transformaciones respecto a las modalidades de interacción virtuales presentes en las plataformas y espacios virtuales con respecto a los agentes educativos, si bien no existieron grandes modificaciones, es posible mencionar ciertas variaciones comunicativas e interactivas en los espacios virtuales.

De modo general, a diferencia de lo que se observó durante el relevamiento inicial de

las plataformas y páginas web oficiales de los gobiernos educativos jurisdiccionales, se observa una menor cantidad de comunicados y mensajes dirigidos a las familias. Esto se pudo observar en el tipo de interpelación pedagógico y rutinario dirigido a las familias inicialmente, donde se han elaborado estrategias comunicativas desde diversas guías e indicaciones por parte de las autoridades para orientar y garantizar la construcción de un ámbito y rutina escolar en los hogares, apostando a un proceso de escolarización de la vida doméstica. Los esfuerzos comunicativos de las diferentes plataformas virtuales han sido mayores al inicio de la pandemia, cuando hablan apuntando a elaborar estrategias que permitieran sostener los hábitos y el ordenamiento de rutinas educativas en los hogares, dimensión que ha perdido peso en los comunicados oficiales de las autoridades en las plataformas y espacios virtuales en el último período del año 2020.

No obstante, el carácter de los mensajes hacia los actores de la comunidad educativa y la modalidad de intercambio también ha variado. Los comunicados que se encuentran en algunas de las plataformas se caracterizan por ser de dos tipos: por un lado, comunicados de carácter formativo e informativo referidos a cuestiones pedagógicas, específicamente dirigidos a docentes y directivos. Estos mensajes se encuentran disponibles en formatos diversos: orientaciones, consejos, recursos y normativas para el trabajo y actividad docente y directiva de las unidades escolares. Por otro lado, comunicados de carácter motivacional y de acompañamiento, con una fuerte carga y dimensión emocional y afectiva, con el objetivo de generar apoyo a docentes y directivos. Los comunicados muestran estrategias de motivación que intentan fortalecer el “liderazgo” de los trabajadores docentes.

Por otra parte, en algunos casos se han desarrollado y profundizado ciertos espacios de vinculación, comunicación e intercambio orientados específicamente a los docentes, que tienen por objetivo acompañar, apoyar y motivar su trabajo en contexto de enseñanza a distancia. Desde esta perspectiva, existe un viraje en el foco de acción de los comunicados y orientaciones de los gobiernos educativos. Mientras que en el relevamiento de abril-mayo se observan fuertes indicaciones orientadas a las familias sobre los hábitos y rutinas de estudio, a medida que transcurrió el ciclo 2020, la preocupación por el acompañamiento docente y las orientaciones pedagógicas-evaluativas han cobrado protagonismo, convirtiéndose en parte de la estrategia e intervención comunicativa estatal en las diferentes propuestas, producto del evidente desgaste que ha implicado el desarrollo del trabajo docente en este contexto. En este sentido, se han aumentado los recursos y espacios dedicados a acompañar las trayectorias: formación docente virtual a distancia, espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre colegas docentes y autoridades educativas, orientaciones y acompañamiento, disposición de información y recursos curriculares. Si bien ciertos espacios han estado presentes en algunas propuestas desde el inicio, estos elementos se han ido rediseñando con mayor profundidad y especificidad durante el año.

En la mayoría de las propuestas virtuales no se observan grandes modificaciones respecto de los comunicados y modalidades de interacción con los actores de la comunidad educativa a lo largo del año. Sin embargo, dentro de las provincias que no presentan variaciones en la modalidad de interacción y comunicación, es preciso distinguir entre aquellas que desde los inicios pusieron a disposición espacios, actividades y formas consistentes de interpelación hacia los actores, de aquellas propuestas jurisdiccionales que desde los inicios presentaron un nivel de interpelación comunicativo débil o nulo hacia los actores de la comunidad (ver Cuadro 3 del anexo).

Es importante precisar que los tipos de interpelación refieren en su conjunto a los comunicados de los dos tipos de orientaciones: las de carácter pedagógico dirigidas hacia los docentes, como también orientaciones referidas a la construcción de un oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria, es decir a regular los hábitos y rutinas de estudio dirigidas hacia las familias².

Por otra parte, otras provincias han integrado o reorientado sus estrategias de comunicación y tipos de interpelación hacia los actores de la comunidad educativa en base a las demandas y necesidades surgidas del contexto educativo (ver Cuadro 4 del anexo).

Algunas propuestas presentan mejoras con respecto a los espacios de intercambio, comunicación y vinculación hacia docentes y familias. En este sentido se pueden observar recursos de tipo orientativo pedagógicos y curriculares para docentes, cursos y espacios virtuales de formación docente, orientaciones pedagógicas referidas al rol docente en el acompañamiento y vinculación a las trayectorias formativas y escolares a distancia, como también espacios para intercambiar ideas y opiniones de los diferentes actores educativos (autoridades educativas, docentes, familias y estudiantes) para mejorar las vías de comunicación e intercambio de experiencias en el proceso de educación remota. Estos mensajes tienden a ser de carácter formativo y/o informativo por parte de las autoridades a los diversos actores de la comunidad educativa: herramientas, orientaciones, consejos, comunicados, guías y pautas de carácter pedagógico y/o referido a los hábitos y rutinas de escolarización a distancia.

Por otra parte, como mencionábamos con anterioridad, en los comunicados de las autoridades educativas jurisdiccionales, se visualiza una variación respecto al carácter y tipo de comunicado contenido en los mensajes, especialmente en aquellos orientados a los docentes y el trabajo docente. En este sentido, en el caso de algunas provincias como Formosa y Salta, se pueden visualizar, en las plataformas y páginas web oficiales de los respectivos ministerios de educación, espacios virtuales destinados exclusivamente a docentes con la pretensión de brindar apoyo y acompañamiento desde una dimensión afectiva y motivacional. Formosa ha propuesto en la página oficial, un espacio denominado "Rincón de la Escucha", el cual tiene por objetivo brindar contención y apoyo a distancia a los docentes por medio de equipos de apoyo y orientación. También se ofrecen conversaciones gratuitas de "coaching"³ para familias: *"El Ministerio de Cultura y Educación te ofrece un espacio para la escucha y la contención, confidencial y segura, por medio de conversaciones de coaching gratuitas con profesionales certificados y aprendices avanzados"* (Gobierno de Formosa, s.f).

A su vez, en el caso de otras provincias como Salta, si bien ya se disponía de comunicados dirigidos a las familias sobre hábitos y organización de rutinas escolares, se han modificado el contenido y sentido de los mensajes dirigidos, en este caso a estudiantes y familias. Los mensajes, al igual que en el caso de Formosa, tiene un carácter afectivo-emocional, con el objetivo de motivar y generar apoyo y acompañamiento en las trayectorias educativas.

Por último, en el relevamiento realizado hacia fines del año 2020 encontramos un viraje desde preocupaciones ligadas a la enseñanza y los aprendizajes hacia nuevos temas de agenda y lineamientos vinculados a tres dimensiones: la evaluación, la acreditación y la promoción, la revinculación de estudiantes que discontinuaron la escolaridad y el retorno a la presencialidad. Asimismo, se observa un mayor desarrollo de los contenidos prioritarios a trabajar en cada nivel y modalidad.

Reflexiones finales

A partir del análisis de las trayectorias de las políticas de virtualización educativa realizado en dos bimestres del año 2020 se observa que las propuestas de virtualización conforman un abanico diverso y que su solidez y alineamiento con la propuesta nacional varían según las trayectorias de virtualización previas de cada jurisdicción. Las políticas presentes implican comprender las conexiones con las experiencias previas. En este sentido, la noción de *dependencia de la trayectoria* (*Path Dependence*), desarrollada en la década del 90 invita a reflexionar sobre el peso de las elecciones efectuadas en el pasado en las decisiones de políticas institucionales presentes (Jaime *et al.*, 2013).

De ese modo, las herramientas y recursos virtuales desiguales han afectado la capacidad de cada jurisdicción para responder al contexto y readaptarse con rapidez a la elaboración de propuestas locales para la continuidad del proceso educativo remoto en contexto de emergencia sanitaria. Esto, a su vez, se relaciona con el nivel de autonomía de las propuestas subnacionales con respecto a la propuesta nacional y con las trayectorias provinciales en materia de política virtual educativa en un contexto complejo. Lo distintivo del federalismo es la existencia de gobiernos federales que poseen cierta autoridad para tomar decisiones y elaborar propuestas sobre ciertas áreas de política (Riker, 1975, citado en Jaime *et al.*, 2013). En este contexto institucional, estudiar las trayectorias y dinámicas de políticas implica atender a la existencia de sistemas de conexión entre los distintos niveles de gobierno, llamados también relaciones intergubernamentales o de *multinivel* (Jaime *et al.*, 2013).

En este sentido, se pudo observar el carácter desigual que asumen las jurisdicciones en relación con las plataformas y formatos virtuales utilizados en las propuestas educativas virtuales y, por lo tanto, también en las trayectorias de virtualización educativa efectivizadas durante el año 2020. Como mencionamos anteriormente, esto se encuentra intrínsecamente vinculado a las experiencias previas que poseen los diferentes gobiernos educativos jurisdiccionales en materia de política educativa virtual e integración de TICs de manera local, y por lo tanto en la capacidad de dar respuestas rápidas en la formulación de alternativas para la continuidad del proceso educativo en la pandemia. Desde esta perspectiva, comprendemos las políticas y su desarrollo desde un enfoque procesal de la política y como etapas en retroalimentación, donde la elaboración, implementación y desarrollo generan una continua resignificación, transformación y reeducación en base al contexto de aplicación, las experiencias en torno a la trayectoria de la política en cuestión y sus resultados.

Con respecto a la interpelación a los distintos actores, si bien una de las principales preocupaciones de los gobiernos educativos jurisdiccionales apunta a la construcción de aquello que denominamos un "oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria", en pocos casos se dirigen a este actor. Los mensajes son producidos por adultos y dirigidos hacia adultos, con un carácter notoriamente adultocéntrico, pese a que los sujetos a quienes están destinados son mayormente jóvenes y niñas/os. Con respecto a las familias y docentes, existe un viraje en el foco de acción de los comunicados y orientaciones de los gobiernos educativos. Mientras que en el relevamiento de abril-mayo se observan fuertes indicaciones orientadas a las familias sobre los hábitos y rutinas de estudio, a medida que transcurrió el 2020, ha cobrado protagonismo la preocupación por el acompañamiento, las orientaciones pedagógico-evaluativas y la motivación y apoyo hacia los docentes, convirtiéndose en parte central de la estrategia e intervención co-

municativa estatal, resultado del evidente desgaste que ha implicado el desarrollo del trabajo docente en este contexto. De esta manera, la comunicación y formas de interacción cobran relevancia con respecto a las modalidades y estrategias para establecer, reorientar y/o resignificar los vínculos y la comunicación entre los diferentes agentes a través de las propuestas políticas de virtualidad educativa, lo que nos lleva a reflexionar sobre la comunicación política en tiempos de coronavirus (Gutiérrez-Rubí y Pont Sorribes, 2020). En momentos de incertidumbre generalizada, es aún más preeminente el rol de los gobiernos y las respuestas brindadas en relación con la capacidad institucional para interpelar a los actores y comunicar tranquilidad, soluciones, acompañamiento, seguridad y confianza a la ciudadanía y comunidad educativa (Peytibi, 2020).

A su vez, a partir del seguimiento de las trayectorias es posible agrupar distintos grupos de jurisdicciones: algunas fortalecieron sus propuestas mientras que otras muestran cierta continuidad con el planteo de los primeros meses, quedando capturadas en una suerte de parálisis ante el shock inicial. Asimismo, las preocupaciones presentes en los documentos analizados muestran un viraje desde la elaboración de contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas en agenda ligados a la revinculación, la evaluación y la conexión entre los ciclos 2020-2021.

Por último, en los casos de algunas jurisdicciones encontramos cierta dificultad en relación con la planificación a largo plazo, una vez superado el comprensible shock que significó el momento inicial de la pandemia. Es decir que observamos que ciertas propuestas permanecen en el momento “reactivo” y cortoplacista incluso una vez que existió consenso en torno a que la pandemia se extendería más allá del primer semestre de 2020. En este caso, observamos en algunas trayectorias de políticas de virtualización educativa jurisdiccionales la dificultad para dar un salto desde el momento reactivo hacia un momento de mayor planificación.

Bibliografía

- Acuña, C. H. y Chudnovsky, M. (2013) “Cómo entender las instituciones y su relación con la política. Lo bueno y lo feo de las instituciones y los institucionalismos”, en Acuña, C. (comp.) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 19-70.
- Argentina (2021) *Educ.ar* (en línea). Disponible en: <https://www.educ.ar/> (último acceso 12 de abril de 2021).
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007) “Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(45) pp. 19-69.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014) “Más allá del tecnocismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea”, *Ensamble*, núm. 1, pp. 57-81.
- Consejo General de Educación, Entre Ríos (2021) *Aprender Entre Ríos* (en línea). Disponible en: <http://aprender.entrieros.edu.ar/recursos/#results> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Consejo Provincial de Educación, Santa Cruz (2021) *Campus de Clases Virtuales para Estudiantes de Santa Cruz* (en línea). Disponible en: <https://aprendamosatravesdelastic.santacruz.digital/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020a) “Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de

- las propuestas a nivel subnacional”, en Herrera, S., Gutiérrez Cham, G. y Jochen, K. *El impacto COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Guadalajara: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados, pp. 1-200.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020b) “Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades”, en Beltramino, L. (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 152-160. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf> (último acceso 24 de marzo de 2021).
 - Dirección de Sistemas Informáticos. Neuquén (2021) *Aprendizajes 2.0* (en línea). Disponible en: <http://intraeducacion.neuquen.gov.ar/aprendizajes/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Dirección de Tecnología Educativa, Buenos Aires (2021) *Continuemos Estudiando* (en línea). Disponible en: <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes-y-familias> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Dirección General de Escuelas, Mendoza (2021) *Escuela Digital Mendoza: aprendamos juntos* (en línea). Disponible en: <http://www.mendoza.edu.ar/escuela-digital/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Dussel, I. (2010) *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
 - Educación y Derechos Humanos, Río Negro (2021) *Seguimos Aprendiendo* (en línea). Disponible en: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=289 (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Gobierno de Formosa (s.f) *Formosa estudia en casa* (en línea). Disponible en: <http://educacionvirtual.formosa.gov.ar/course/view.php?id=35> (último acceso 20 de abril de 2021).
 - Gobierno de Tierra del Fuego (2021) *Aprendo en casa* (en línea). Disponible en: <https://formaciondigital.tdf.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Gutiérrez-Rubí, A. y Pont Sorribes, C. (coords.) (2020) *Comunicación política en tiempos de coronavirus*. Barcelona: Cátedra de Ideograma - UPF de Comunicación, Política y Democracia.
 - Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba (2021) *Tu escuela en casa* (en línea). Disponible en: <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Iucci, M. J. (2003) *El camino de la política: Trayectoria de una política pública y prácticas de gestión en el Municipio de Berisso. El caso del Parque Industrial*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de La Plata.
 - Jaime, F. M., Dufour, G., Alessandro, M. y Amaya, P. (2013) *Introducción al análisis de las políticas públicas*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jaureche.
 - Marandú Comunicaciones, Misiones (2021) *Plataforma Guacurarí* (en línea). Disponible en: <http://guacurari.misiones.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Meo, A. y Dabenigno, V. (2020) “Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), pp. 103-127.
 - Ministerio de Cultura y Educación, Formosa (2021) *Formosa estudia en casa* (en línea). Disponible en: <http://educacionvirtual.formosa.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Ministerio de Educación, Argentina (2021) *Educ.ar - Seguimos Educando* (en línea). Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Ministerio de Educación, Catamarca (2021) *Plataforma Educativa* (en línea). Disponible en: http://www.catamarca.edu.ar/plataforma_educativa/ (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Ministerio de Educación, Chubut (2021) *Chubut Educa* (en línea). Disponible en: <https://chubuteduca.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Ministerio de Educación, Corrientes (2021) *Aprendemos todos* (en línea). Disponible en: <https://aprendemostodos.mec.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Chaco (2021) *ELE: Plataforma educativa chaqueña* (en línea). Disponible en: <https://ele.chaco.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
 - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Salta (2021) *Mi escuela* (en línea). Disponible en: <http://miescuela.edusalta.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).

- Ministerio de Educación, Jujuy (2021) *Jujuy aprende en casa* (en línea). Disponible en: <https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, La Pampa (2021) *Estudiar Cuidándonos* (en línea). Disponible en: <https://estudiar.lapampa.edu.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, San Juan (2021) *Ministerio de Educación* (en línea). Disponible en: <http://educacion.sanjuan.gob.ar/#pantallas> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, Santa Fe (2021) *Campus Educativo* (en línea). Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, Tucumán (2021) *Conectate con la escuela* (en línea). Disponible en: <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/campus/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Morduchowicz, A. (2002) *El financiamiento educativo en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Muñiz Terra, L. (2012) "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje", *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), pp. 36-65.
- Muñiz Terra, L. (2018) "Biographical Events and Milestones: A Methodological Proposal to Analyze Narratives of Life", *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), pp. 1-25.
- OCDE 2020. Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration.
- Peytibi, X. (2020) "En momentos de incertidumbre, es la hora de los gobiernos: 10 necesidades en comunicación de crisis", en Gutiérrez Rubí, A. y Pont Sorribes, C. (coords.) *Comunicación política en tiempos de Coronavirus*. Barcelona: Cátedra Ideograma-UPF de Comunicación Política y Democracia.
- Reygadas, L. (2004) "Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional", *Política y Cultura*, núm. 22, pp. 7-25.
- Rivas, A. (2018) *Un sistema educativo digital para la Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Saraví, G. (2015) "De la desigualdad a la fragmentación", en Saraví, G. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO, pp. 25-56.
- Tamayo Sáez, M. (1997) "El análisis de las políticas públicas", en Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.) *La nueva Administración Pública*. Madrid: Alianza, pp. 299-305.
- Universidad de La Punta, Gobierno de San Luis (2021) *Aprendo Igual* (en línea). Disponible en: <http://aprendoigual.sanluis.edu.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).

Normativas y documentos

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2020) Resolución 106/2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316> (último acceso 12 de abril de 2021).

Anexo

Cuadro 1

Nivel de estructuración y organización de las plataformas virtuales en marzo/abril 2020		
Fuertemente estructurados	Estructurados	Baja o nula estructuración
Salta; Misiones; Chaco	Buenos Aires; C.A.B.A.; Córdoba; Santiago del Estero; Río Negro; Tierra del Fuego; Chubut; Entre Ríos; La Pampa; Mendoza; Santa Fe; Catamarca; Tucumán; Corrientes; Jujuy; La Rioja	San Juan; Formosa; Neuquén

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2

Tipo de interpelación	Indicaciones de orden pedagógico	Indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas
Grado de interpelación		
Fuerte	Córdoba, Neuquén, Misiones, Buenos Aires, Tierra del Fuego	CABA, Mendoza, Tierra del Fuego, Formosa, Salta, Entre Ríos
Débil	Chubut	Buenos Aires Córdoba, Neuquén, La Pampa
Nula	Catamarca, Río Negro, Jujuy, Salta, San Juan, Corrientes, Entre Ríos, Mendoza, San Luis, Santa Cruz (no permite visualizar), Tucumán, Santa Fe, Santiago del Estero (replica Nación)	Catamarca, Jujuy; San Juan; Corrientes, San Luis, Santiago del Estero (replica Nación), Misiones, Chubut, Tucumán, Chaco, Río Negro, Jujuy, Santa Fe, La Rioja, Santa Cruz (no permite visualizar), La Rioja (no permite visualizar)

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3

Propuestas virtuales jurisdiccionales que no presentan variaciones en las formas y tipos de interpelación de abril a diciembre 2020		
Grado de interpelación en los comunicados de las propuestas virtuales jurisdiccionales en el inicio (abril-mayo 2020)	Propuestas que disponían previamente de comunicados con fuerte interpelación a los actores de la comunidad educativa	CABA, Córdoba, Neuquén, Río Negro, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Tierra del Fuego
	Propuestas que disponían previamente de comunicados con interpelación débil o nula a los actores de la comunidad educativa	Chaco, Catamarca, San Juan, Chubut, Tucumán, Misiones, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4

Propuestas virtuales jurisdiccionales que presentan variaciones en las formas y tipos de interpelación de abril a diciembre 2020		
Tipo de interpelación	Interpelación de carácter formativo, orientativo e instrumental pedagógico y/o hábitos y rutinas de estudio	Buenos Aires, Santiago del Estero, La Rioja, Jujuy
	Interpelación de carácter motivacional, apoyo y acompañamiento afectivo	Formosa, Salta

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Sobre los cambios en las propuestas virtuales jurisdiccionales respecto al nivel de organización y estructuración de las plataformas educativas

Trayectorias jurisdiccionales de virtualización con cambios de abril a diciembre 2020	Trayectorias jurisdiccionales de virtualización con continuidades de abril a diciembre 2020	
Grupo 1) Provincias que fortalecieron el nivel de estructuración y organización de sus propuestas virtuales	Grupo 2) A- Provincias en estado de shock: inercia y baja estructuración en las propuestas virtuales	Grupo 2) B- Provincias con un nivel estructuración y organización alta desde sus inicios que no presentan grandes cambios
CABA; Catamarca; Chubut; Entre Ríos; Santiago del Estero	Neuquén; Formosa; San Juan	Chaco; PBA; Río Negro; Jujuy; Salta; La Pampa; Mendoza; Misiones; Santa Fe; Tierra del Fuego; Tucumán; La Rioja; Córdoba; Corrientes; San Luis; Santa Cruz

Fuente: elaboración propia.

Notas

- 1 Benitez Larghi *et al.* (2014) discuten el concepto de “brecha digital” argumentando que es necesario complejizar el análisis más allá del binomio accede-no accede y poniendo el foco en las trayectorias de apropiación de las tecnologías.
- 2 Los tipos de interpelación y comunicados elaborados por las autoridades en relación con la modalidad de interacción con los actores de la comunidad educativa (docentes/familias), ha sido abordado en el estudio realizado durante el período de abril-mayo 2020 (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a).
- 3 El Coaching Ontológico profesional es definido como una disciplina que, a través del uso del lenguaje, la corporalidad, la emocionalidad y la intuición, permite ampliar las posibilidades de mejora en los distintos ámbitos de la vida en una conversación confidencial.



Emilia Di Piero es Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Profesora de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Jefa de Trabajos Prácticos en Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, coordinadora del curso de ingreso a la carrera de Sociología y docente en el posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: medipiero@gmail.com



Jéssica Miño Chiappino es Licenciada y Profesora en Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Doctoranda en Sociología en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín; Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Docente en escuelas secundarias, Argentina. E-mail: jessica.mch@hotmail.com

Repensando la escuela. Una experiencia pedagógica en primera persona

GABRIELA MIASNIK*

Rectora del Instituto Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield

El 17 de marzo de 2020 aquella cómoda normalidad a la que estábamos acostumbrados se modificó y tal vez para siempre.

Las aulas recién pintadas con pizarras a estrenar quedaron esperándonos vacías...

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el Poder Ejecutivo Nacional también llegó a la escuela y con él muchas sensaciones, emociones y preguntas comenzaron a rondarnos: ¿Cuál va a ser la duración?, ¿cómo vamos a atender las particularidades de cada estudiante y su familia?, ¿cómo se sienten nuestros docentes?, ¿cuáles son las posibilidades tecnológicas de los miembros de la comunidad?, ¿cómo resignificar el aprendizaje?, entre otras.

Los estudiantes también expresaron diferentes emociones, estados: enojo, angustia, resistencia, motivación, ganas de volver a la escuela, sentimientos de pérdida, valoración del aprendizaje autónomo, entre otros.

La incertidumbre fue llevándonos a tomar decisiones y gestionar, trazando líneas y acciones claras de trabajo, que con el correr del tiempo fueron modificándose y adaptándose según las circunstancias:

Generamos canales de diálogo y escucha activa. Abrimos espacios de tutoría con profesores y preceptores a cargo de cada grupo/curso que permitió a los estudiantes expresar sus emociones y a los docentes acompañarlos en sus trayectorias escolares y abordar la cotidianeidad. Se priorizó el trabajo individualizado con cada estudiante, favoreciendo los vínculos.

Comenzamos a enviar informaciones periódicas a los estudiantes y sus familias, priorizando la comunicación, con notificaciones vía mail, y encuentros virtuales (reuniones y entrevistas) favoreciendo el diálogo. Se trabajó sobre las propuestas pedagógicas, agenda educativa y modalidades, para facilitar la organización de cada familia.

Utilizamos el "entorno digital" creando aulas virtuales, por materia, con materiales y actividades planificadas por cada docente. Se utilizaron videos explicativos, audios, presentaciones, textos, consignas.

Paulatinamente se incorporaron encuentros virtuales sincrónicos para favorecer el aprendizaje y generar nuevas formas de vincularse, usando el espacio virtual con diferentes metodologías.

Reformulamos el acompañamiento y la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En función de las nuevas resoluciones de la DGEGP, se modificaron los criterios, indicadores y escalas de avance de los aprendizajes. El equipo directivo, en acuerdo con

las/os docentes, armó el formato para todo el nivel secundario. Se capacitó a todo el personal en evaluación formativa, fue compartido con estudiantes y familias.

Generamos encuentros periódicos con el plantel docente. El compromiso con el rol, la responsabilidad con la tarea, la creatividad y la adaptación al cambio fueron los pilares que emergieron en cada uno de los profesionales del instituto, buscando las estrategias didácticas más significativas en función de los estudiantes y sus posibilidades.

Se reconfiguraron las nociones de *espacio, tiempo, vínculo y aprendizaje*. Nuestras casas se transformaron: aparecieron pizarrones, marcadores de colores, carteles pegados en las paredes, etc. Los mensajes de *mails* y *wassap*, las consultas por *classroom*, las correcciones, los llamados telefónicos llegaban en diferentes momentos. No hay hora de finalización de la jornada laboral.

Priorizamos la presencialidad, articulando con la virtualidad. Con el propósito de revincular a estudiantes con la escuela y de acompañar las trayectorias de aquellos que inician o finalizan el nivel, alumnas/os de primero y quinto año, divididos en pequeños grupos, retomaron las clases presenciales. Las actividades que se organizaron fueron lúdicas y socioeducativas en el año 2020.

En este camino fueron apareciendo algunos términos que nos interpelaron: continuidad pedagógica, protocolos, indicadores, oportunidad, cambio, tecnología, burbujas, caso sospechoso...

La pandemia aceleró los cambios que el Sistema Educativo pensaba; algunos de ellos se consideraban necesarios pero se postergaban por razones coyunturales y/o porque se esperaba el mejor momento para realizarlos.

Los estudiantes y docentes comenzaron a utilizar otras habilidades y se replantearon contenidos. Se pusieron en discusión y se modificaron dinámicas y metodologías pedagógicas del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Lo cierto es que no todo el sistema educativo (escuela, docentes, comunidades, instituciones en general) estaba preparado para estos cambios tan drásticos y profundos.

La escasez de recursos y de formación tecnológica y pedagógica marcó diferencias educativas significativas quedando en evidencia las contradicciones y desigualdades del Sistema Educativo y de un entramado social desigual e injusto.

El 2021 nos encontró alertas, con experiencias pedagógicas significativas, con incertidumbres, nuevos desafíos, protocolos y normas.

Sostenemos la bimodalidad, tratando de alternar espacios presenciales y virtuales, armando grupos y burbujas, respetando nuevos protocolos, seleccionando contenidos, creando nuevas estrategias pedagógico-didácticas, generando espacios de aprendizajes valiosos y relevantes, aislando docentes y estudiantes y manteniendo una comunicación fluida entre familia y escuela.

Hoy cabe preguntarse: ¿Qué permanecerá a partir de lo realizado?, ¿cuál va a ser el formato/modalidad que nos espera?, ¿cuál será el rol de la escuela en esta nueva etapa?

¿Educación virtual vs presencialidad?

La escuela que dejamos seguramente no va a ser la misma y nosotras/os tampoco.

Diarios de Cuarentena

SILVIA BLAUSTEIN*

Rectora del Liceo N° 9 D.E. 10 "Santiago Derqui"

Cuando en febrero del 2020 volvimos de las vacaciones no podíamos imaginar lo que en los siguientes días íbamos a tener que enfrentar. Todos hablábamos del virus que le estaba trayendo problemas a China y después a Europa, pero siempre con la idea de que todo estaba lejos y no nos iba a pasar nada.

Al comenzar la primera semana de clases ya era claro que se cerraban las escuelas, aunque nosotros suponíamos que por no más de un mes. El liceo contaba con un campus virtual, y en ese momento nos pusimos a trabajar para "espejar" la escuela y armar un aula virtual por materia y por división. Cuando hace cinco años implementamos el campus lo hicimos utilizando como plataforma Moodle. Los objetivos eran varios. Por un lado, incentivar las habilidades relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto en nuestros estudiantes como en los docentes. Además, no queríamos quedarnos ahí, sino promover el uso de las distintas herramientas tecnológicas para un aprendizaje aumentado. La idea era que estudiantes y docentes compartieran competencias en los tres niveles del uso de las tecnologías, incorporando las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación¹.

Habitualmente se plantea que los chicos son nativos digitales y en consecuencia, y solo por eso, tienen un uso hábil de las herramientas informáticas. Sin embargo, lo que solemos ver en las escuelas es que la mayoría utiliza con comodidad aquellas aplicaciones relacionadas con el uso de las redes sociales, aunque en general lo hacen de manera superficial y, por otra parte, desconocen el uso de plataformas elementales como Google Drive, herramientas de ofimática en general o, incluso, el correo electrónico. El trabajo en las aulas virtuales nos permitiría entonces, desplegar estrategias diferentes a las que se utilizan en la presencialidad, y facilitar el desarrollo de aprendizajes y habilidades fundamentales para los ciudadanos del siglo XXI. La elección de Moodle por otra parte, obedecía a dos razones: es una plataforma de software libre, por lo tanto gratuita para la escuela que, además, es utilizada por muchas universidades para sus cursos de capacitación a distancia, lo que les permitiría a nuestros egresados no tener un primer contacto con este tipo de plataformas en, por ejemplo, el CBC. El campus se desarrolló pero, a pesar de la insistencia en la importancia de su uso como complemento del trabajo presencial, muy pocos docentes lo utilizaron el primer año. Para el año 2019, un poco menos de la mitad de los profesores lo usaba regularmente y muchos otros utilizaban las aulas, al menos, para subir materiales de trabajo, de tal manera que estuvieran disponibles para los estudiantes en formato digital. En consecuencia, todos los chicos usaban el campus en al menos una asignatura, por lo que estaban familiarizados con su uso.

En esta instancia, llegó la suspensión de las clases presenciales y espejamos la escuela. El día lunes, solo asistimos los docentes y se trabajó bajo la consigna de que para el miércoles todas las aulas tenían que tener subida una actividad, de tal manera de no perder lo que suponíamos iban a ser unos quince días de clases. Como el usuario de los y las

estudiantes en la plataforma es su número de documento, no tuvimos que perder tiempo en conseguir los correos electrónicos. Por otra parte, todos excepto primer año, sabían cómo utilizar la plataforma y se desplegaron las redes de comunicación de la escuela a través de la página web, el canal de Telegram del liceo, las redes sociales de la Cooperadora y las del Centro de Estudiantes, para que todos se enterasen de que la escuela seguía funcionando y de qué manera.

A partir de ahí, todo es incertidumbre. Incertidumbre con respecto a la vuelta y la agenda educativa, de la que nos enterábamos por los medios de comunicación, al igual que las familias, que nos reclamaban la falta de comunicación de una información con la que no contábamos.

Incertidumbre sobre si evaluar o no, si calificar o no, cómo hacerlo, con qué criterios. Incertidumbre sobre cómo organizar el trabajo, las tareas administrativas. Por sobre todas las cosas, incertidumbre acerca de cómo estaban atravesando el aislamiento los miembros de nuestra comunidad, de qué manera los estaba afectando.

En esa primera etapa, decidimos con participación del Consejo Consultivo, que teníamos que sostener la modalidad asincrónica del proceso enseñanza/aprendizaje ya que era la única que nos permitiría llegar a todos nuestros estudiantes, ya que desconocíamos el nivel de conectividad y equipamiento. Transcurrido el primer mes discutimos la posibilidad de, aunque sea en algunos casos, iniciar clases sincrónicas a través de Zoom, ya que a esa altura era la plataforma más utilizada. Rápidamente lo descartamos por distintos motivos: Zoom no nos daba seguridad con respecto a los datos de los participantes (no contábamos con una cuenta paga), obligaba a los docentes a abrir la privacidad de sus casas alterando totalmente su contrato de trabajo (más aún) y, por sobre todas las cosas, el acceso a la conectividad y la tecnología de estudiantes y docentes era muy variada, por lo que nos parecía que era incorporar una diferencia más a las ya existentes. Nuestras vidas, nuestros horarios y carga laboral estaban totalmente alterados y nos parecía imposible garantizar la modalidad asincrónica y la sincrónica. Sin embargo, apareció la posibilidad de utilizar la cuenta de Google Meet provista por el Ministerio de Educación de CABA a través de nuestras cuentas de correo institucionales, por lo que el primer argumento en contra desapareció. Volvimos entonces a discutir la posibilidad de realizar algunas clases sincrónicas, grabarlas y subirlas al aula a través del link de Google Meet y algunos profesores, especialmente los de Lenguas Extranjeras, comenzaron a animarse y a realizar clases presenciales a las que, de a poco, se fueron sumando otros. Sin embargo, por los motivos antes mencionados, no teníamos ninguna herramienta para que esas clases fueran obligatorias para los chicos y chicas y su asistencia, entonces, era bastante pobre.

El equipo de tutores, con su coordinadora a la cabeza, se encargó de hacer el seguimiento de quiénes se estaban conectando y quiénes no a partir de la información que les brindaron los profesores de cada curso. Se comunicaron con los chicos y/o sus familias utilizando el sistema de mensajería del aula y los teléfonos de contacto que teníamos del ciclo 2019 y a partir de la inscripción de los ingresantes de primer año. El panorama, por supuesto, era variado. Algunos no se conectaban o lo hacían de manera esporádica porque no tenían la conectividad o los medios tecnológicos (ninguna computadora en casa y un solo teléfono para toda la familia que tenía que servir para el trabajo de los padres y la escuela de más de un chico/a). Otros pertenecían a grupos familiares que la estaban pasando mal por pérdida del trabajo de los padres y otros más sufrían de cuadros emocionales previos que el aislamiento pronunció (depresión, fobias, etc). También había otros que, simplemente, no se conectaban. A las intervenciones de los tutores se agregaron entonces las de la psicóloga institucional y la psicopedagoga de la escuela, que empezaron a contactarse con los chicos que lo necesitaban, ayudando en aquellos casos en que el aprendizaje resultaba ya muy difícil de manera presencial y sosteniendo en aquellos en los que el pedido de auxilio venía por otro lado. Desde el primer mes del cierre de las escuelas en su modalidad presencial, el gobierno de CABA enviaba a las escuelas refrigerios para los chicos que lo venían recibiendo de manera quincenal. Nosotros no teníamos estudiantes en esa condición pero gracias a la solidaridad de una escuela vecina, el Colegio N°8, empeza-

mos a repartir algunas de las que les mandaban a ellos y aprovechamos esa oportunidad para distribuir entre los chicos que no tenían conectividad trabajos impresos y libros de tal manera que pudieran seguir con sus aprendizajes junto con sus compañeros. Avanzado el año, esta acción dejó de ser exitosa y fue reemplazada por el envío y recepción de las tareas a través del WhatsApp personal de los tutores que se lo reenviaban a los profesores de cada asignatura.

Cuando volvimos del receso de invierno, nos planteamos la necesidad de intentar un esfuerzo más y que todos los docentes, como mínimo una vez cada quince días, lleven adelante una clase sincrónica, que complementaría pero no reemplazaría de ninguna manera el trabajo asincrónico. Esa clase debía ser grabada y subida al aula de tal forma que, aquellos chicos que no dispusieran de los medios para conectarse de forma sincrónica, pudieran acceder a la clase de todas formas. La vuelta al edificio escolar seguía siendo muy incierta y, para muchos chicos, la ausencia de una situación de aula parecida a lo que tenían construido como estudiantes hacía que la escuela y el estudiar, se tornara algo lejano. Por otra parte, las definiciones del Consejo Federal de Educación en cuanto a que “todos pasan de año” sin precisiones con respecto a las condiciones que esa promoción tenía para el ciclo lectivo 2021, tampoco colaboró en cuanto a la participación de los chicos. Organizamos a través del equipo de preceptores una agenda, en la que todos los profesores tenían que poner el horario de sus clases de tal manera que cada división no tenga más de dos clases presenciales diarias ya que nos parecía que de otra manera iba a ser demasiado. En el caso de las clases del turno mañana, debía respetarse el turno para colaborar con las familias en la organización del horario de los chicos y chicas, pero no empezaban antes de las 9.30 ya que estábamos seguros de que sería un fracaso absoluto. Solicitamos a través del canal de Telegram y de los tutores que todos los adultos responsables de los estudiantes se comunicaran al mail de preceptoría para informar su contacto. Tuvimos algunos problemas, como que los estudiantes de cuarto y quinto año se negaban a darles la comunicación a sus padres, pero transcurridos los primeros quince días de la vuelta todo estaba medianamente organizado: cada lunes los adultos responsables recibían por correo electrónico la agenda semanal de los chicos, que también la recibían a través del aula del preceptor y empezamos a dar sistemáticamente clases sincrónicas. Al estar involucrados los adultos, la asistencia mejoró, aunque siguió sin ser obligatoria por los motivos ya dichos. Como anécdota de estas primeras clases es interesante que al preguntarles a los chicos si la clase les había parecido bien, la respuesta fue: “la clase estuvo bárbara pero faltó un pizarrón”. Otro profesor, que conocía la anécdota anterior se las ingenió para compartir un pizarrón virtual y al preguntar al final de la clase qué era lo que más les había gustado, la respuesta fue “el pizarrón”. Si bien, esta modalidad contribuyó indudablemente con el desarrollo de los temas, su mayor valor probablemente haya estado en el hecho de haber permitido construir, para aquellos que pudieron participar, una instancia que, de alguna forma, se parecía a lo que tanto los docentes como los estudiantes entienden como “situación de aula”. En un primer momento, el hecho de que los chicos no prendieran las cámaras fue muy frustrante para los docentes que debieron acostumbrarse en muchos casos a hablar con una pantalla negra. Hubo que trabajar en las tutorías un reglamento de convivencia digital, para evitar situaciones que pudieran resultar incómodas o enojosas para cualquiera de los participantes. Y también hubo que plantear en las reuniones de padres, a partir de la intervención de los adultos en algunas clases, que el espacio del aula es propio y privado de los chicos y chicas y que, en la medida en que las condiciones del hogar lo permitieran, eso debía ser respetado.

Cuando había pasado poco más de un mes del aislamiento, una noticia tristísima atravesó la escuela: un profesor muy querido, pilar de uno de los proyectos identitarios de la escuela (el Proyecto Social), falleció de cáncer. Y necesitábamos hacer el duelo. Discutimos la necesidad de juntarnos, nosotros y los chicos, para despedir a Gerardo. Y a partir de esas reuniones, en las que lloramos pero también reímos con los recuerdos, empezamos a pensar en la necesidad de generar y proteger espacios en los que, a pesar de todo, se construya Comunidad, que nos permitieran volver a la idea de la escuela como espacio colectivo, lugar en el que se enseña y se aprende, pero también se quiere, se ama, se discute, se ríe y se comparte la vida. Y entonces, además de la energía que poníamos en las clases asincrónicas, empezaron a reunirse en su hora-

rio habitual el Proyecto Social y el Ensamble de Instrumentos. El taller integrado del área de comunicación de segundo año del que participan todos los estudiantes de ese año, retomó el liceo pera con la zarzuela La Revoltosa², y antes de que terminara el cuatrimestre habíamos empezado, gracias a la colaboración de la Cooperadora, con clases de coro para los adultos del colegio y para los estudiantes de los otros años que quisieran participar. Quinto año de la orientación sociales retomó el trabajo con el Modelo de Naciones Unidas, que culminó en la realización de un modelo virtual interno antes del comienzo del receso de invierno, con el apoyo de la Universidad de Hurlingham, y la orientación de Artes Visuales decidió hacer la Jornada Anual de Arte buscando otros formatos. Los profesores del equipo de ESI empezaron a reunirse para analizar distintas modalidades de intervención en estas circunstancias. Y nacieron proyectos nuevos, como los “Diarios de Cuarentena”. Esta idea de recuperar y generar espacios sociales que nos permitiesen comunicarnos, intercambiar por afuera de la estructura del aula, generar identidad, en síntesis, de alguna manera “recuperar el patio” hizo que a la vuelta las vacaciones de invierno, tuviéramos el envío que nos faltaba para poner en práctica un viejo proyecto, la Radio del Liceo⁹, con su programa: “Recuperemos el Recreo”³, que desde el 8 de septiembre y hasta el final del ciclo lectivo, emitió todas las semanas un envío de dos horas del que participaron con distintos roles docentes, estudiantes, directivos, padres, docentes jubilados e invitados que fueron entrevistados.

Todos los espacios mencionados en el párrafo anterior, están íntimamente relacionados con la vida social y académica de la escuela. Pero en la cuarentena surgió otro espacio colectivo, el “Liceo Solidario”, del que participaron el Centro de Estudiantes, los docentes, la Asociación Cooperadora y el Equipo de Conducción de la escuela. Este espacio nos reunió como un colectivo político que como definición de principios eligió la palabra “solidario”, ya que desde ese lugar aspiraba abrazar a la comunidad de la escuela. El primer hecho con el que comenzamos fue el incendio de la casa de una alumna. A partir de esa situación, y coordinada por la Cooperadora, los tutores y el Centro de Estudiantes, se organizó una campaña que consiguió reunir materiales de construcción, ropa, camas, colchones, utensilios y útiles. Luego se organizó una campaña de donaciones a través de la Cooperadora de la escuela que permitió comprar alimentos y entregar, cada 15 días un bolsón de alimentos no perecederos con 13 productos que acompañaba los refrigerios que enviaba el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, intentamos armar una bolsa de trabajo para las familias que asistían sin falta a llevarse alimentos. Para poder llevar adelante estas tareas, el “Liceo Solidario” tuvo muchas reuniones virtuales, de las que participaron representantes de todos los que allí estaban: docentes, padres, estudiantes y directivos. Su organización y toma de decisiones, más allá de algunas cosas en las que la palabra de la conducción de la escuela tenía un peso diferente por cuestiones legales/institucionales, fue horizontal y permitió generar un “lugar” en el que todos aquellos que lo necesitaron pudieron sentir que iban a ser cuidados.

Así llegamos a octubre, cuando se plantea la vuelta al edificio por parte de los de quinto año. Hicimos reuniones de padres virtuales, comentamos cómo sería la modalidad, las familias analizaron los pros y los contras y armamos las famosas burbujas. La realidad es que a esa altura del año, esa experiencia no tuvo ningún impacto significativo en lo que se refiere a la construcción de los aprendizajes “académicos”, aquellos relacionados con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas. Sin embargo, estoy convencida de que esos encuentros permitieron a los chicos de quinto año, que en algún pizarrón llegaron a escribir “Promoción 2020, la inexistente”, hacer un cierre con sus compañeros,

con algunos de sus profesores, con los no docentes, con las autoridades de la escuela, despedirse, en síntesis, de la escuela secundaria que, en algunos casos, es la despedida de su etapa como estudiantes. Poder hacer el acto de colación de grado, con las familias, en la calle de la escuela, con su entrada como telón de fondo, aún con los protocolos y particularidades que hubo que cumplir, fue para todos una inmensa alegría, y permitió a los chicos y las chicas del liceo y a sus familias, paliar en parte desde lo simbólico, lo vivido en este año.

Cuando algunos medios de comunicación hablaban de los problemas de la “no vuelta a clases” lo hacían pensando en el rol tradicional de la escuela. Por supuesto obviamente que clases había, sostenidas, en términos generales, gracias a los teléfonos, el equipamiento, la conectividad y las horas en exceso que pusieron los docentes. Lo que faltaba era el encuentro en el espacio de la escuela. La existencia de ese espacio, del encuentro que habilita, promueve otros roles que cumplen hoy las instituciones educativas y que se vieron dramáticamente dificultados. De eso es de lo que nadie, o muy pocos, hablaron. La escuela es el lugar donde los chicos y los jóvenes aprenden. También es el lugar en el que socializan con sus pares y forman vínculos que los acompañan, a veces, toda la vida. Pero además, es el lugar en el que, a partir del vínculo de confianza que se genera con un tutor, un profesor, un preceptor, un directivo, un par, el padre de un compañero/a se detectan situaciones de violencia intrafamiliar, abuso, vulnerabilidad familiar que resultan en la intervención de los equipos escolares y de otros organismos del Estado (como el Consejo de Derechos de Niños, niñas y adolescentes). Mu-

chos chicos y chicas pasaron este período de aislamiento viviendo situaciones en las que pedir y recibir ayuda era muy difícil. Esos vínculos, esas redes invisibles, no pueden formarse a través de un correo electrónico o una pantalla. Y esa fue, creo yo, la mayor dificultad.



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: ismaelkreimer@gmail.com

Instagram: [@ismael_kreimer](https://www.instagram.com/ismael_kreimer)

Notas

- ¹ Ver "Sociedad aumentada y aprendizaje" en <https://ticeducacionsite.wordpress.com/2015/11/06/sociedad-aumentada-y-aprendizaje-tic-tac-y-tep/>
- ² Ver https://www.youtube.com/watch?v=XRw7n5OfwXo&feature=youtu.be&ab_channel=Lic
- ³ Ver <https://www.youtube.com/channel/UCtz9jStUJH0nTYm1yHRjtbw>

Postales del futuro sociodigital: inclusión, educación y políticas públicas en contextos de pandemia

Entrevista a Ellen Helsper*

POR MATÍAS CENTENO**

MC: Empecemos por una presentación tuya, en qué están trabajando actualmente desde tu grupo de investigación...

Soy profesora en el ámbito de las desigualdades digitales, en el Departamento de Medios y Comunicaciones de la *London School of Economics and Political Science* (MC-LSE). Las investigaciones en las que estoy involucrada prestan atención a la relación entre las desigualdades tradicionales y las digitales, la amplificación de las vulnerabilidades que han existido históricamente en ciertas poblaciones o grupos sociales, sociodemográficos, pero también socioculturales, y cómo esos grupos pueden sacar provecho de las oportunidades que vienen con la digitalización de la sociedad o también, por el otro lado, si hay algunos grupos que se están quedando más atrás porque no pueden sacar provecho o porque corren más riesgo cuando usan tecnologías. Este modelo teórico lo estamos usando en un proyecto que estoy coordinando, que es un proyecto internacional con *partners* en Latinoamérica, los Estados Unidos, África, Asia y Medio Oriente, que se llama *From Digital Skills to Tangible Outcomes*; desde ahí estamos generando mediciones sobre habilidades digitales, usos de medios y sus resultados tangibles en la vida diaria de diferentes tipos de personas y estratos sociales, con diferentes vulnerabilidades sociales y culturales. Con este proyecto llegamos a una muestra representativa de países, incluyendo un mapeo de las desigualdades a nivel casi de barrio, para ver cómo la ecología sociodigital influye en la digitalización de la sociedad, viendo beneficios pero también riesgos.

Otro proyecto importante en el que estamos involucrados en el grupo de investigación del ME-LSE se enfoca en jóvenes y se llama *Youth Skills*, que es un proyecto europeo, pero que también estamos realizando con socios de otras partes del mundo; aquí estudiamos cómo están relacionadas las habilidades digitales con el bienestar de los niños, de los jóvenes, de 12 a 18 años, con un foco especial en la influencia de eso en la participación de los jóvenes en el mundo laboral. Lo hacemos con formato de Panel, que tiene también una parte de encuesta, en donde vemos las habilidades digitales de diferentes tipos de personas, cómo cambia su bienestar o no, positivo o negativo. Tiene muchas otras partes, estamos desarrollando pruebas para aplicarlas en colegios para que los profes, los papás y

Entrevista



67

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

los niños puedan participar de esas pruebas y ver cómo están en términos del nivel de sus habilidades. Y ese proyecto en específico también está tratando de enfocarse en ciertos grupos vulnerables de jóvenes, como los jóvenes migrantes o jóvenes con problemas psiquiátricos y psicológicos, con discapacidad física, etc.

MC: Has vivido y trabajado también en Latinoamérica, entonces tenés un foco de la problemática sociodigital desde nuestra región...

Hice mi magíster de hecho en la Universidad Católica de Chile, en combinación con la Universidad de Utrecht. Soy holandesa pero no he vivido en Holanda la mayor parte de mi vida. Entonces, mi vida latina empezó en Chile, pero también viví y trabajé en México. Actualmente muchos de nuestros estudios en MC-LSE los hacemos cercanamente con gente de Brasil en Sao Paulo, también de Uruguay con varios proyectos...Y hace unos años pasé también por Argentina y tuve conversaciones con el Ministerio de Educación a partir del proyecto *Global Kids Online*, que es un proyecto que hacemos junto a Unicef, con la que estamos trabajando mucho en la región de Latinoamérica para ver cómo los niños más jóvenes usan las tecnologías. Entonces, tengo mucha experiencia en la región, con un acento chileno que me ha quedado en mi paso por Latinoamérica.

MC: ¿Por qué pensás que es importante mirar, analizar, tener en cuenta las desigualdades en el desarrollo de las sociedades digitales?

Yo creo que, primer punto, nuestras vidas y más aún ahora con la pandemia que estamos viviendo, todo, todo en nuestras vidas, desde la parte más económica, práctica, hasta la cosa más emocional, social, las relaciones que tenemos con otros, se están moviendo en un mundo que nadie duda ya que está marcado por lo digital; de hecho, en estos meses hemos estado forzados en hacer todo en línea casi. Sabemos que la participación es desigual en la sociedad ya desde hace siglos, desde que hay humanos en este planeta. Entonces sería muy inoportuno pensar que el mundo digital va a tender hacia la igualdad y que la digitalización va a resolver todo eso. En nuestras investigaciones estamos estudiando eso: cómo podrían ayudar las tecnologías a sobrellevar un poquito mejor, o a contrarrestar, unas desigualdades que existen desde hace mucho y con que se supone que como sociedad no estamos de acuerdo; pero también estamos viendo cómo la introducción de tecnologías puede amplificar algunas desigualdades que ya existían. Y, de hecho, estamos viendo que eso ocurre y que no siempre nos estamos dando cuenta, porque el mundo digital parece un mundo abierto, que todos tenemos acceso, que todos podemos entrar en ese mundo y utilizar sus aplicaciones. Hay un discurso muy optimista también de que alguna gente que antes quizás no tenía acceso, por ejemplo a la educación, ahora puede hacerlo, que hay un avance. Lo que estamos viendo en nuestra investigación es que, lamentablemente, en general, eso no es lo que ocurre. Creo que el aporte de nuestra investigación tiene que ver con lo que en inglés llamamos *awareness*: tomar conciencia que, si no tenemos cuidado, la desigualdad va a ir empeorando y que hay maneras de introducir tecnologías, de diseñar tecnologías, que puedan involucrar a todas las personas, a todos los ciudadanos, de tal forma que haya oportunidades para todos.

MC: Muchas veces la inclusión digital aparece ligada casi con exclusividad a cuestiones de

Sabemos que la participación es desigual en la sociedad ya desde hace siglos, desde que hay humanos en este Planeta. Entonces sería muy inoportuno pensar que el mundo digital va a tender hacia la igualdad y que la digitalización va a resolver todo eso.

infraestructura. ¿Crees que la conectividad es una variable que alcanza para entender los actuales problemas que plantea la desigualdad? Y en este sentido... ¿crees que quizás sea el momento de reconceptualizar o revisar la noción de acceso desde miradas que sean, como bien decís vos, más ecológicas, más complejas?

Bueno, primer punto, obviamente, sin infraestructura y sin acceso a dispositivos y a plataformas, no hay uso, quiero decir que es como el requerimiento básico, entonces, no hay que olvidar tampoco eso. Muchas veces vemos al acceso como una cosa universal, como que una persona ingresa a la red y da lo mismo qué tipo de acceso tiene. En nuestros estudios vemos que las políticas públicas de Europa y de otras partes del mundo ya están cuestionando un poco esa idea de acceso, porque lo que estamos viendo en los últimos años es que hay una desigualdad bastante grande y más que nada en el mundo de la educación. Por ejemplo, hay una diferencia enorme si accedes a la red a través de una laptop o tienes acceso exclusivo desde un teléfono móvil, porque si bien puedes entrar a la internet de la misma manera, no es lo mismo escribir un ensayo, llenar formularios, hacer cosas más complicadas, más creativas, que son un poquito más de nivel avanzado. Eso ya es un primer punto que hay que cuestionar, que no todo el acceso es igual. Y digo eso porque la verdad es que esa discusión, de que infraestructura y acceso son suficientes, ya es un poquito del pasado, en general. En el mundo académico más que nada ya no se habla del *digital divide*, de la brecha digital, que es una terminología un poco pasada de moda, justo por eso, porque nos lleva a la dicotomía de si estás en línea o no estás en línea, que tienes acceso o no. Entonces, ese primer nivel de desigualdad digital lo tomamos por hecho, que eso obviamente es importante, pero no es suficiente, porque el acceso también es fijarse en los tipos de beneficios tangibles que tú alcanzas con la tecnología. La definición con la que estamos trabajando para definir la desigualdad digital es la de la desigualdad sistemática entre grupos de personas, nos fijamos en la habilidad y la oportunidad de usar las tecnologías para obtener beneficios, resultados positivos tangibles, y evitar los riesgos o los resultados más negativos de la tecnología. Entonces, lo que interesa ver en términos de desigualdad digital es lo que podemos hacer concretamente con las tecnologías, nuestras posibilidades de transformación de cambiar algo para mejor, más allá del tipo de entrada a la red que tengas. Para eso es necesario el acceso pero sobre todo es vital poseer una variedad de habilidades que no son solamente técnicas. Muchas propuestas de formación hoy apuntan a que aprendamos a usar un computador o un programa, una aplicación, un software, o que podamos crear robots; todas cosas que tienen que ver con la faz técnica. Lo que estamos viendo en nuestros estudios es que resulta necesario traducir esos usos a resultados tangibles con beneficios más amplios, para lo cual son necesarias también unas habilidades que en inglés se llaman *soft*, blandas, es decir habilidades sociales, de tipo creativo y de pensamiento crítico, que van más allá del puro uso instrumental de la tecnología. Entonces, además de saber manejar un aparato, resulta relevante también entender cómo relacionarse y comunicarse con otra persona, saber en quién podemos confiar. Estamos viendo un poco eso en la discusión acerca de todo lo que es *misinformation* y *fake news*; ahí nos damos cuenta que no solamente es suficiente saber encontrar y buscar información, sino también entender cómo saber filtrar y acceder a información con-

Hasta ahora se ha tenido un enfoque individualista en términos de lo que es la inclusión digital (...) Eso ha llevado a que las políticas públicas centren su interés en entrenar a las personas para obtener las habilidades que les faltan. Y lo que estamos viendo es que eso no es suficiente para crear más igualdad ...

fiable. Entonces, el acceso requiere de un entendimiento mucho más sociocultural que lleva a que la gente pueda usar la tecnología no solamente pasivamente, sino también que pueda participar y que su voz sea escuchada. No se trata entonces de usar puramente la tecnología para comprar o vender, sino también para comunicar y relacionarse con otros, por ejemplo.

Eso es una parte; porque el tema tiene múltiples elementos. La otra parte es la mirada desde un enfoque digamos más ecológico. Hasta ahora se ha tenido un enfoque individualista en términos de lo que es la inclusión digital, o sea que las habilidades del individuo, el acceso de cada uno, el uso que hace de la tecnología y los beneficios que puntualmente obtiene cada persona. Eso ha llevado a que las políticas públicas centren su interés en entrenar a las personas para obtener las habilidades que les faltan. Y lo que estamos viendo es que eso no es suficiente para crear más igualdad, porque la verdad es que el uso de las tecnologías, el diseño de las tecnologías, el contenido que se crea, está mucho más ligado a un proceso social que no es puramente individual sino más bien colectivo, es una reflexión de la sociedad, producto de las relaciones entre las personas, de las estructuras de poder en un país, de las decisiones políticas y económicas que se han tomado; todo eso forma parte del mundo social-digital en el que vivimos y determina las oportunidades que tenemos para usar las tecnologías. Quizás un ejemplo desde los estudios que estamos haciendo nosotros con el mapeo de las habilidades y el uso de las tecnologías sirva para ilustrar. Allí podemos ver que una persona con características bien similares, una persona que quizás es más pobre, con un nivel socioeconómico más bajo, una mujer, digamos, si ella vive en cierto barrio donde no hay mucha infraestructura o no hay un uso en general de la tecnología muy intenso o muy visible, es muy poco probable que esa mujer vaya a usar las tec-

nologías. Ella no dispone de una ecología digital, social, en la que ese uso que esperamos tenga de lo digital pueda reconocerse. Esa misma mujer viviendo en otro barrio de clase media, quizás al lado, con las mismas características, todo, pero donde si, por ejemplo, hay cafés en los que la gente como ella está usando la computadora o la tecnología, o trabaja en una empresa donde gente como ella está usando las tecnologías o es natural que la gente las use, allí esa misma persona es mucho más probable que tenga un uso más intensivo de las herramientas tecnológicas. Entonces, vemos que el ambiente, el entorno en que vivimos y lo que hacen las otras personas con las tecnologías es muy influyente en nuestras actitudes, pero también en nuestros propios comportamientos digitales, en el desarrollo de nuestras propias habilidades digitales, aunque redunde en una característica que finalmente encarna en lo individual. Entonces, ya estamos viendo ahora que el discurso y la investigación se está yendo mucho hacia esa noción más ambiental de las problemáticas del acceso y la conectividad.

MC: En torno a esta mirada ecológica y compleja que planteas... ¿observan cambios o modificaciones en las agendas públicas?

Depende el contexto, en la región latinoamericana de hecho difiere mucho. Nosotros hicimos un *paper* en el que comparamos varios países en términos de sus políticas públicas: si iban más allá de la infraestructura, si se focalizaban más en las habilidades técnicas,

... el ambiente, el entorno en que vivimos y lo que hacen las otras personas con las tecnologías es muy influyente en nuestras actitudes, pero también en nuestros propios comportamientos digitales, en el desarrollo de nuestras propias habilidades digitales (...) Entonces, ya estamos viendo ahora que el discurso y la investigación se está yendo mucho hacia esa noción más ambiental de las problemáticas del acceso y la conectividad.

si decían algo sobre el contenido, por ejemplo. En general, no soy pesimista, porque he visto cómo ha cambiado bastante esto en Europa, tanto en las organizaciones como en la política pública; y en algunos países latinoamericanos también diría que ya estamos pasados del punto de pensar puramente en infraestructura. Lo que sí creo es que estamos en presencia de un segundo o un tercer nivel de desigualdades digitales, que centra la mirada sobre el uso, las habilidades y los resultados tangibles, entendiendo que las soluciones son más complejas, más sociales que tecnológicas. Y, en ese contexto, depende mucho del gobierno y de los intereses que tiene, porque ahí si ya tienes un problema grande de corrupción, sin libertad de medios, donde existe una desigualdad de género enorme, no vas a poder avanzar si no tienes una política que incluya tanto lo tecnológico como lo social. Entonces, ahí depende mucho del ambiente político y social de ese momento. Yo creo que ahora no hay ningún país en el mundo que piense que las habilidades digitales y el acceso son cuestiones irrelevantes, todos están de acuerdo con la importancia que adquieren hoy. Pero en los países que están yéndose más a un nivel político más neoliberal, observamos que la agenda pública se enfoca mucho más en la parte tecnológica y los efectos más económicos. Hay un trabajo bastante importante que hacer para que las soluciones digitales no se piensen puramente como tecnológicas —nunca fueron, pero menos ahora—, que las organizaciones que trabajan con grupos vulnerables, con problemas sociales o marginalizados, se van dando cuenta que si no trabajan sobre la desigualdad digital entonces nunca van a poder alcanzar sus objetivos. Quiero decir que muchas veces no se están dando suficientemente cuenta que ese mundo digital, así como está configurado, está reforzando los procesos que ellos están tratando de combatir, de contrarrestar. Ahí sí soy un poquito menos optimista, porque se ve que mucha gente piensa que haciendo una campaña de *hashtags* vamos a llegar a todos, que eso es una democracia digital. Y el tema es mucho más complejo. Entonces, yo creo que ahí hay un trabajo importante que hacer.

... estamos en presencia de un segundo o un tercer nivel de desigualdades digitales, que centra la mirada sobre el uso, las habilidades y los resultados tangibles, entendiendo que las soluciones son más complejas, más sociales que tecnológicas.

MC: Ustedes trabajan sobre juventudes y ahí quiero dirigir el próximo nudo de esta entrevista. Muchas veces estas políticas públicas de las que venimos hablando, pero también el mercado, la academia y la discusión pública, imaginan a los jóvenes con ciertas ventajas frente al proceso de desarrollo digital por su cuestión generacional ... ¿Crees que esto es así?

Esta discusión viene ya de hace mucho, desde que empezamos con la idea del nativo digital, el mito del *digital native*. Y una de las cosas que pasa es que cuando tú creces en un ambiente en el que las tecnologías son más o menos parte de la vida cotidiana, claro, los jóvenes pueden encender distintos tipos de dispositivos, tocarlos, usar sus pantallas, eso es más natural, digamos. Como adultos estamos mucho más enfocados en lo visible de los usos tecnológicos, entonces, prestamos más atención a las habilidades técnico-operacionales, aquello que los chicos tocan; atendemos más eso que el uso efectivo, sus beneficios. El riesgo mayor de esto es ese mito de que todos los jóvenes están igual de involucrados, igual de hábiles en el uso de las tecnologías, cuando en rigor hay más riesgo para los niños vulnerables, por ejemplo, a ser discriminados, al *bullying* en línea. Y se hacen invisibles los riesgos que corren y los problemas que después vienen con eso. Y los adultos desaparecen también a los ojos de esos jóvenes,

Sucede que esos jóvenes que vemos en la red son los jóvenes que están cómodos con la tecnología, nos encanta verlos, creemos que son los que participan más, los que hacen maravillas con los dispositivos (...) el desafío es mirar a los invisibles, prestar atención a los que no vemos, que muchas veces están automarginalizándose o exponiéndose pero poco. No los vemos y nos perdemos una parte interesante del problema.

no logran entender este escenario. Lo que tenemos que entender es que los procesos de vulnerabilidad, de desigualdad, no son tan distintos en línea. Los adultos no ven los problemas porque piensan que los jóvenes saben mucho y pueden moverse tranquilamente en el mundo digital, pero no ven las luchas que ellos tienen con esas habilidades más sociales, críticas, más creativas. La otra parte de ese riesgo es que los jóvenes, como se creen ese mito también, no saben decir cuándo necesitan ayuda, no se dan cuenta de las habilidades que no tienen, o se dan cuenta pero les da vergüenza preguntar, porque se supone que son los que más saben. Entonces, ahí hay como una brecha generacional. A través de nuestras investigaciones hemos podido entender que en el campo digital la diferencia entre adultos y jóvenes no es tanto por una cuestión de edad, es más relativa a los años de experiencia que tienen con usar la tecnología o el nivel de educación o las dinámicas de familia o cosas así, que tienen que ver más con las circunstancias sociales, con esa ecología de variables que rodean a las tecnologías. En este contexto la brecha generacional no ayuda, porque la gente no se está dando cuenta de que algunos jóvenes de verdad están perdidos, por más que sepan manejarse bien en el mundo digital. La realidad es que entre los adultos y los jóvenes las diferencias no son tan grandes como pensamos. Sucede que esos jóvenes que vemos en la red son los jóvenes que están cómodos con la tecnología, nos encanta verlos, creemos que son los que participan más, los que hacen maravillas con los dispositivos. Obviamente son las personas

que se sienten más cómodas en el mundo digital; el desafío es mirar a los invisibles, prestar atención a los que no vemos, que muchas veces están automarginalizándose o exponiéndose pero poco. No los vemos y nos perdemos una parte interesante del problema.

MC: Me parece muy interesante este punto que marcás. A veces a la sociedad le gusta reflejarse en esas imágenes felices que proyectan los usos tecnológicos, negando las sombras o los bloqueos que rodean los procesos de apropiación sociotécnica. Cuando hablas de los invisibles, se me ocurría pensar en el imaginario más generalizado del joven digitalizado, que aparece no sólo en las políticas públicas sino también en la discusión académica: un sujeto masculino, preponderantemente urbano y de clase media. Da la sensación que la pregunta acerca de los jóvenes y las tecnologías o los dilemas del mundo digital están estructurados por los sesgos e inequidades estructurales que atrevisan a nuestras sociedades desde hace mucho tiempo, ¿no?

Y es que los problemas que estamos viendo en nuestras sociedades digitales son un reflejo de los problemas que tenemos en el mundo de todos los días, analógico y digital. La desigualdad de género, en general, muy alta, también se extiende en internet. Y sí, yo diría que las agendas públicas sí son urbanocéntricas, pero a veces más que eso son cosmopolitas, digamos miran más ese tipo de ciudadanía más globalizada que aquella más marginalizada, que en proporción es muy cuantiosa e importante. En los estudios que hacemos nosotros vemos que dentro de lo urbano hay una desigualdad enorme, también entre barrios, y en Latinoamérica, con las favelas o villas enormes que existen en algunas ciudades, eso se ve muy claramente. Entonces, a

veces unos sitios urbanos se parecen más a lo rural en cierta manera, pero eso es como un punto aparte tanto en lo tecnológico como en lo social. Al mismo tiempo es importante decir que cuando pensamos “Esto es urbano versus rural” o una cosa así, lo que estamos viendo es que en realidad existe una interseccionalidad entre diferentes tipos de cosas. Por ejemplo, el ser mujer: si tú eres mujer, blanca, que vive en un barrio de clase alta, puede no existir una barrera importante de género; pero si tú eres una mujer indígena que vive en un pueblo rural, ahí tu género es condicionante y en ese contexto un mismo sujeto adquiere desventajas adicionales a las que tendría si se ubicara en otro ambiente. Al mismo tiempo una mujer indígena que vive en una sociedad donde hay una lucha por los derechos de los indígenas, seguramente estará más capacitada, más habilitada también, para adquirir habilidades o animarse a participar en el mundo digital.

Respecto del imaginario de los jóvenes que mencionabas, hay que saber que aún persisten muchos estereotipos, por ejemplo, que las tecnologías son más de los hombres, de los niños. Estos estereotipos están cambiando en los últimos años. Lo que estamos viendo en los estudios que estamos haciendo es justo al revés: las mujeres están mucho más activas y tienen quizás algunas habilidades más altas que sus pares varones, por ejemplo, en todo lo que tiene que ver con organizar la comunicación, la comunidad...Yo diría que esto tiene que ver con la cultura y el ambiente digital, y también con la disponibilidad de plataformas, de sitios web, de actividades, de la existencia de servicios públicos. De todos modos, en promedio, en las habilidades técnicas que estudiamos nosotros, las mujeres en muchas partes del mundo siguen un poquito más en desventaja que los hombres, aún cuando en algunos ámbitos están avanzando consistentemente y logrando revertir la ecuación. En donde ya se ha balanceado la cuestión de género es en el acceso general a las tecnologías, en términos de frecuencia de uso; en muchos países ya no vemos tanta diferencia de género en ese punto, tampoco observamos diferencias significativas entre lo urbano y lo rural. Las diferencias e inequidades aparecen cuando profundizamos sobre lo que hacen con esas tecnologías, qué posibilidades de transformación tienen.

MC: En relación a este problema, ustedes trabajan sobre la categoría “vulnerabilidad sociodigital” como un factor determinante en el desarrollo de los sujetos sociales contemporáneos...

Lo usamos un poco para separarlo de la desigualdad, porque la desigualdad más que nada se enfoca en las cosas materiales. Cuando se habla de la desigualdad se habla mucho del acceso a la educación, a recursos económicos, etc., pero la vulnerabilidad va un poquito más allá. Cuando nosotros usamos la vulnerabilidad sociodigital nos referimos más a marginalización o exclusión o discriminación de otro tipo que tiene que ver con posiciones de poder. Entonces, volviendo al caso del género, por ejemplo, como un ámbito de vulnerabilidad de desarrollo digital, es que nos damos cuenta que las mujeres de cualquier clase socioeconómica en cualquier parte del mundo están mucho más expuestas al sexismo y al acoso; también es mucho más probable que estén “silenciadas en línea”, esto es que su presencia o aportes no sean tan considerados como los que realizan los varones. Entonces, si hay una discusión en línea, un foro, una reunión de Zoom o cosas así, vemos que una mujer diciendo la misma cosa que un hombre es mucho menos valorada y escuchada. Y lo que ya venimos diciendo, no son patrones nuevos, porque sabemos que este desbalance pasa también en el mundo analógico.

En nuestras investigaciones el tema aparece como con dos caras. Por una parte vemos una vulnerabilidad del tipo cultural, que es cuando la gente no puede acceder a espacios de decisión o disputar posiciones de poder. La otra parte, en estrecha relación con esta, es la que denominamos como vulnerabilidad sociodigital, donde ubicamos a las personas con problemas emocionales, psicológicos, que están socialmente aisladas, muchas de ellas *offline*; cuando estos sujetos adquieren habilidades digitales, cuando están usando las tecnologías intensamente, encarnan el grupo que está más en riesgo, en riesgo de que se aprovechen de ellos, de que sean abusados. Entonces, es un panorama complejo en donde aún cuando les podamos brindar competencias digitales o acceso a internet, ellos están mucho más a riesgo que otros actores sociales; al mismo tiempo se encuentran más limitados para desarrollar habilidades digitales y usar intensivamente la tecnología de manera positiva, es decir sacarle provecho y obtener iguales o más beneficios que otros grupos sociales. Lo que observamos es que existe un grupo aventajado y otro más relegado en el desarrollo sociodigital, y es por eso que creemos importante advertir las vulnerabilidades, discernir dónde se mantienen las desigualdades y quiénes están más en riesgo. Muchas veces, el mismo comentario que yo hago en un sitio web a una persona que no es vulnerable, puede ser que no le afecte mucho, no tiene consecuencias; pero ese mismo comentario en una persona que sí es vulnerable, que tiene otro perfil psicosocial, en esa persona sí puede tener un efecto muy negativo. Por eso estamos separando un poco esa terminología de desigualdad y vulnerabilidad, porque desigualdad se ve reflejado directamente en el acceso, las habilidades, los usos, y lo vemos como una acumulación o *stock* de desventajas; pero si el enfoque se complementa con el de la vulnerabilidad obtenemos un abordaje más completo, integrando lo sociocultural, lo vincular, lo complejo de las relaciones sociales que se establecen en torno a las tecnologías.

MC: ¿Qué lecturas hacés de todos estos desafíos para el ámbito educativo?

Primero, lo que estamos viendo es que en el mundo educativo aún el tema se centraliza sólo en las habilidades digitales como una cosa más técnica, casi como preparar a una persona como para ir a trabajar a una fábrica. La preocupación es cómo podemos hacer funcionar esta tecnología o cómo podemos enseñarles programación a un grupo de personas para que después puedan hacer un sitio web para una empresa grande, o cosas así. Es decir la visión es la de los que hacen recursos humanos en una organización y la preocupación lógica es la de una cierta cantidad de sujetos que no llegan a cubrir la demanda laboral, los pocos ingenieros que tenemos y eso. Nosotros en nuestra investigación nos hemos dado cuenta que esas habilidades no explican mucho el problema. La escuela necesita mirar no sólo lo técnico sino sobre todo preguntarse y preocuparse por otras habilidades, sociales, críticas, creativas, que son muy importantes y que se traducen en resultados, productos tangibles y desembocan en proyectos diversos con salidas laborales muy interesantes. Nosotros vemos que son esas *soft skills*, las llamadas habilidades blandas, las que hacen la real diferencia en términos de desarrollo digital. Y esas en general no están enseñándose ni las están abordando muchos programas educativos; me refiero a habilidades como interactuar, establecer relaciones positivas con otra gente, ser consciente de cómo tu comportamiento en línea tiene un impacto, no solamente en los que están cerca tuyo

... existe un grupo aventajado y otro más relegado en el desarrollo sociodigital, y es por eso que creemos importante advertir las vulnerabilidades, discernir dónde se mantienen las desigualdades y quiénes están más en riesgo.

sino en la sociedad en general.

Otra cuestión relevante es la cultura digital, que rara vez es tomada en cuenta en la escuela, aunque no sólo en las escuelas. Todas las cosas que hacemos en la red dejan huellas que son importantes no solamente para la privacidad individual, la manera en que usemos la tecnología también determina cómo el espacio digital se predispone para los futuros usuarios, para los que vienen después de nosotros. Se trata de una especie de conciencia de cómo nuestros comportamientos no solamente nos afectan a nosotros mismos sino también a la comunidad, la importancia de crear ambientes positivos de interacción. La cultura es la que hace la diferencia, porque no importa tener sólo las habilidades técnicas sino también esa diferencial que cada persona aporta desde su propio *background*, su educación, su experiencia, las miradas de género, todas esas cosas.

Específicamente en Latinoamérica vemos que el sistema educativo se ha enfocado mucho en el lado positivo del uso de la tecnología, entonces, se preocupan por enseñar habilidades digitales para que usen más tecnologías, para que sean más expertos en el uso de ellas, es decir no se enfoca tanto en cómo prevenir posibles vulnerabilidades, la seguridad digital, la privacidad, la protección de tus datos, el *bullying* y cosas así. En Latinoamérica en general eso aún no está tan al frente de la agenda pública y no forma parte prioritaria de la enseñanza más formal. Por eso los jóvenes, como también los adultos, en términos de tecnología, están ahora aprendiendo mucho de modo informal. Ese es un aprendizaje que tienen que tener quienes trabajan en el diseño de la formación oficial, que si nosotros no lo enseñamos o no discutimos o no lo incorporamos como parte del currículum de ofertas educativas, igual se va a aprender y se va a obtener por otras vías, vías que a veces no contribuyen a crear ciudadanos que pueden participar de forma más positiva en la red. Yo creo que por ese lado va la reflexión que la educación tiene que hacer.

MC: Esto último me conecta con algún tema que he investigado en torno a los jóvenes rurales: las nuevas formas de adquirir los oficios. En el caso del oficio agrario, ya no solamente depende de los circuitos ilustrados como la universidad y la escuela, hay muchos agricultores urbanos, rurales o rurbanos que nunca tuvieron conexión con el campo pero que aprenden con YouTube. Y pareciera que todavía persiste cierta valoración negativa sobre que lo aprendido en la red es de menor calidad que lo aprendido en los circuitos formales, ¿no?

Y, bueno, es que siempre hemos creído que lo que aprendemos es sólo en el colegio, ¿no? Pero como decíamos antes: el mundo digital ha penetrado todos los ámbitos de nuestra vida diaria, y si hay un hueco, una ausencia de enseñanza la gente lo llena con otros conocimientos disponibles en la red. Es más, los alumnos de esta era no esperan a que les indiquen hacer búsquedas en internet, para entender o expandir un tema, van activamente buscando videos. Hoy predominan formas de aprendizaje social, de inteligencia colaborativa, en donde es más empático aprender mirando a otra gente hacer tal o cual cosa. Y eso es bueno, es propio del ser humano de esta época, no es de mala o buena calidad, es de una naturaleza distinta. El problema es que cuando no

La escuela necesita mirar no sólo lo técnico sino sobre todo preguntarse y preocuparse por otras habilidades, sociales, críticas, creativas, que son muy importantes y que se traducen en resultados, productos tangibles y desembocan en proyectos diversos con salidas laborales muy interesantes.

... los jóvenes, como también los adultos, en términos de tecnología, están ahora aprendiendo mucho de modo informal. Ese es un aprendizaje que tienen que tener quienes trabajan en el diseño de la formación oficial, que si nosotros no lo enseñamos o no discutimos o no lo incorporamos como parte del currículum de ofertas educativas, igual se va a aprender y se va a obtener por otras vías, vías que a veces no contribuyen a crear ciudadanos que pueden participar de forma más positiva en la red. Yo creo que por ese lado va la reflexión que la educación tiene que hacer.

hay guía o cuando no hay una discusión de cuáles son esos valores y cuáles son esas cosas que constituyen un uso positivo, constructivo, que sabemos que en internet se puede encontrar de todo, se podría ver un video de una persona que es muy sabia, que sabe lo que está haciendo, que de verdad te está enseñando algo, o podría ser un loco que cree en cualquier cosa y que te dice que, no sé, con carbón crece mejor el tomate, cosas así... Por eso es importante tener esas otras habilidades digitales para saber en qué podemos confiar, cuáles son las personas en que podemos confiar, las informaciones en que podemos confiar, cuáles son los sitios que quizás no sirven mucho, y no siempre tienen que ser colegios o instituciones más formales [que enseñan eso].

MC: Y, en ese camino, ¿qué opinás sobre los dispositivos de formación en oficios digitales que disponen hoy los Estados, el mercado?, ¿qué habría que tener en cuenta para conectarlo con esta perspectiva a la que te referís?

Esto es un tema bien difícil, porque, por un lado, vemos una cosa que vimos también en la época industrial y es que los estados muchas veces ven la educación casi como una fábrica de trabajadores solamente que tienen que ponerlos en ciertos puestos que se identifican como críticos. Entonces, las políticas públicas van siempre atrás de lo que las empresas dicen que necesitan, y eso es una visión a corto plazo. Hay que formar recursos humanos recordando, digamos, que son seres humanos, que tienen habilidades muy flexibles, que existen otras posibilidades laborales que a veces no encajan con esa demanda instantánea que se pretende atender, producto de que el mundo digital es muy dinámico, del ahora, muy reactivo a cosas del momento. Así puede pasar que empezás a formar a alguien y un año después ese problema ya no existe, hay otro mundo como lo que nos pasó en 2020. Lo que estamos viendo es que las políticas públicas que funcionan bien en este sentido son

aquellas que focalizan en enseñar desde un modelo de plasticidad mental, una cosa que llamamos *transferable skills*, que son habilidades que son transferibles, que no se centran en aprender a manejar un *software* o un aplicativo en particular, sino buscan formar para que las personas puedan decidir distintos tipos de soluciones a problemáticas diversas desde lo estratégico más que desde lo técnico, saber cómo actuar de manera integral frente a una situación, más que aplicar una tecnología puntual para tratar de solucionar una o varias partes del problema. Creo que hay que darle un poco la vuelta y pensar cómo podemos formar personas que puedan trabajar en cualquier ambiente, ambientes que son y serán digitales. Ahí habrá que estar atentos a la *digital skills gap* y pensar no sólo en grandes empresas sino también en muchas otras que están más rezagadas en el grado de digitalización. Más allá de eso la verdad es que hoy casi todos los puestos requieren habilidades digitales, ya no hay casi nada en que no esté presente la tecnología; ya sea una máquina sofisticada o algo más cotidiano como el celular, hoy se necesita saber cómo usar la tecnología para recibir un sueldo o relacionarse con las personas. Lo que sí ocurre es que las empresas aún no tienen muy claro esos diferentes niveles de uso y acceso, tampoco saben muy bien qué habilida-

des necesitan completar en su organización. Entonces rápidamente dicen “No tenemos recursos humanos”, pero lo que hemos notado es que no saben dónde buscarlos tampoco o ni siquiera saben que están escondidos en alguna parte de su estructura.

En este tema también se expresan enormes desigualdades cuando estudiamos quiénes son los que acceden a esos puestos más codiciados en las empresas. Y no pasa sólo en las empresas, en los colegios también, hay un estereotipo de que los hombres de clase social alta son muy ágiles, muy hábiles con las tecnologías, aún cuando sabemos que no siempre son las personas que más saben. Eso estimula a que este tipo de personas aprenda que cuando hay un error piense que es la falta de tecnología lo que origina la falla, no sus mismas capacidades de hacerlo, es decir se trata de un sujeto que tiene más confianza en sí mismo. Mientras que cuando vemos qué le pasa a una mujer indígena en esa misma situación, alejada de ese estereotipo de eficiencia, vemos una actitud totalmente contraria, de autocensura, de encerrarse en prejuicios. Estudios que hicimos con jóvenes de entre 16 y 19 años nos demuestran que, sin importar el nivel socioeconómico, todos tienen las mismas habilidades o casi la misma experiencia en usar tecnologías, que no hay tanta desigualdad en términos de a quién preguntan, todos tienen una red de apoyo que rodea la operabilidad de tecnologías; ahora cuando vemos quiénes son vistos como expertos o a quiénes otros piden ayuda, muy pocos toman en consideración a las mujeres, las minorías étnicas, la gente de clase más baja; esto nos dice que no sólo se trata de habilidades sino también de percepciones, estereotipos, imaginarios que condicionan el desarrollo digital de ciertos sujetos y expanden o benefician a otros. Lo que digo es que hay que elaborar iniciativas que tengan en cuenta estas cuestiones. No es suficiente enseñar habilidades, tiene que cambiar el entorno también, ocuparnos de ese contexto que rodea a los usos tecnológicos.

MC: Creo que esto que traés ahora, de alguna manera, nos ayuda a transversalizar toda la charla que hemos tenido: la importancia de tener miradas complejas, ecosistémicas de los problemas... sobre todo lo relevante que resulta esta mirada para abordar los problemas desde una óptica más conectada con la realidad y no acudir a las generalizaciones que son por ahí atajos más fáciles para llegar. Hemos hablado de distintos temas vinculados a las inequidades, las desigualdades, también cuestiones de públicos muy específicos que ustedes trabajan. ¿Qué pasó en el grupo de investigación durante este 2020 tan particular? ¿Qué lecturas hacen a partir del contexto que plantea el COVID-19? ¿Pensás que cambian los escenarios que venían construyendo?

Bueno, yo creo que hay dos cosas. Un lado bueno de esto es que si hablamos del mundo educativo, la pandemia permitió que la gente se despierte, que se dé cuenta que hay desigualdades enormes. Por ejemplo, los profes, que quizás ya sabían, pero nunca se enfrentaron tan directamente con esto de que dos niños de su clase, en el mismo colegio, viven en realidades bien distintas, con recursos digitales desiguales, de conexión, todo lo cual hace que tengan también formas distintas de aprender. La pandemia terminó entonces por confirmarnos algo que no podemos dejar de reconocer y es que el mundo sociodigital no es un mundo equitativo, es muy desigual. Entonces, yo creo que eso nos ha aportado un conocimiento nuevo.

Lo que estamos viendo es que las políticas públicas que funcionan bien en este sentido son aquellas que focalizan en enseñar desde un modelo de plasticidad mental, una cosa que llamamos transferable skills (...) hay que darle un poco la vuelta y pensar cómo podemos formar personas que puedan trabajar en cualquier ambiente, ambientes que son y serán digitales.

... hay que pensar que esos algoritmos los diseña alguien, no vienen de un Dios o algo así; por eso la importancia de trabajar sobre el diseño tecnológico y las habilidades técnicas, pero también creativas y éticas que contribuyan a una mayor igualdad e inclusión social.

Y eso nos ayuda a entender también que, por lo menos, por lo que hemos visto, el problema no se resuelve dándole a los jóvenes un dispositivo nomás, y de ahí vamos a estar bien porque van acceder a todo cuando se conectan con su móvil al internet. Entonces, eso ha sido un choque, que podría ser un choque bueno.

Lo que sí yo creo que lleva consigo esta situación, si sigue la Pandemia y el confinamiento, es que cada vez más la gente se encerrará en sus burbujas de cercanía. Esto lo hemos visto para el mundo laboral pero también en el mundo de los colegios: la gente se encierra como en esas burbujas de gente similar, de contenido que confirma su visión del mundo, no hay ninguna presión de ver cosas que no son tan cómodas; y en ese contexto sabemos que los algoritmos están diseñados para darnos lo que nos gusta, lo que nos conviene, y eso forja la naturaleza de nuestras relaciones, del contenido que consumimos. Creo que esto podría tener una consecuencia grave y es que la tendencia es que la gente se separa cada vez más, que se

profundizan las desigualdades socioeconómicas de clase porque los grupos se cierran y no se abren a la diferencia, aunque también se profundizan los conflictos ideológicos. La situación profundiza cierta dicotomización de la sociedad que ya venía dándose antes; digamos que la pandemia tiene efecto amplificador de la polarización social, reconocemos un efecto acelerador, de esas cosas, de la segregación. Y el problema es que la segregación física en una ciudad tú la puedes ver, tú ves, por ahí este barrio es muy distinto al otro y yo nunca entro a ese... bueno, si te esfuerzas un poco para verlo; pero en el mundo digital tú no lo ves porque tú podrías vivir una vida en tu burbuja sin enfrentarte con cualquier cosa de afuera. Y si encima la tecnología va tomando más y más y más decisiones para nosotros, las habilidades más técnicas hasta pueden ser menos importantes porque tú ya no tienes que saber cómo hacer funcionar el botoncito ni nada. Lo mismo con otro tipo de habilidades más blandas: puedo ya no preocuparme por saber cómo buscar información porque ya me llega lista para consumir y acorde a esa burbuja en la que me encuentro. Indudablemente hay un riesgo enorme de segregarnos más, y si se ve la educación y todo eso como una preparación para participar en la sociedad, para hacer una sociedad justa, yo creo que es un riesgo bastante grande. Para no ser tan pesimista, también hay que pensar que esos algoritmos los diseña alguien, no vienen de un Dios o algo así; por eso la importancia de trabajar sobre el diseño tecnológico y las habilidades técnicas, pero también creativas y éticas que contribuyan a una mayor igualdad e inclusión social. Se puede cambiar, no es una cosa que no podamos modificar, pero es una discusión que tenemos que tener como sociedad sobre cuál es el futuro digital que queremos. Una colega mía, Robin Mansell, escribió sobre eso en su libro *Imagining the Internet: Communication, Innovation, and Governance*. Tenemos que visionar un futuro, el futuro que queremos, y diseñar las tecnologías que podrían servir para llegar a ese futuro, porque si no lo hacemos, vamos a amplificar procesos que le hacen mal a este mundo. Somos animales inteligentes con estructuras sociales y no individuos-máquinas, que podemos alcanzar esa meta.

MC: Y en función de esto que venís diciendo, ¿creés que podemos imaginar una nueva generación de estigmas, barreras y habilidades digitales para el mundo pospandemia? ¿Cómo ven esos escenarios futuros?

Bueno, está todo muy revuelto aún, pero sí me parece que las habilidades digitales no sé si serán nuevas, si habrá cambios y eso permitirá el ingreso de otros tipos de habilidades. Para resumir lo que hemos hablado hoy, vuelvo a insistir en que las habilidades críticas son las importantes, la conciencia sobre cómo nuestras acciones, cómo nuestros usos de las tecnologías influyen en nuestras vidas y en las vidas de otros. Esas van a ser las habilidades que de verdad van a determinar el mundo del futuro, y habrá un cambio sólo si prevalecen las miradas más ecológicas e inclusivas del mundo y el desarrollo digital. Y, obviamente, la gente que hoy tiene las habilidades técnicas y accede a los espacios de diseño de tecnología global es la que más influye en cómo se construye ese mundo; en ese espacio de poder y construcción hay que trabajar. Nuevos estigmas no sé... Sí se amplifica la segregación social por el estilo de vida que obliga la pandemia y todas las medidas de los gobiernos, lo que hablé de las burbujas. Entonces cuidado porque los espacios públicos están siendo dominados más y más y más por quiénes pueden hablar más fuerte, los que tienen posición de dominación, y no es que esas otras personas no tienen un espacio, pero son espacios más relegados, en donde influye la clase, el género, el origen étnico y muchas otras variables. Entonces, lo que pasa es que la gente que no tiene voz o una voz más baja sí inicia un camino hacia la estigmatización digital, también de automarginación, porque salen de los espacios más masivos y se recluyen en esos otros espacios alternativos que son más seguros para ellos, donde no sienten discriminación, porque ahí hay gente como ellos, una burbuja en donde no son confrontados pero al mismo tiempo no pueden desarrollar capacidades de transformación de esa realidad que es muy injusta. El peligro es que el espacio público de decisiones se está convirtiendo en un espacio cada vez más cerrado, protegido, de acceso "elitizado". Y ahí más que estigma ya podemos hablar de segregación, una segregación que es bastante invisible en la discusión pública, con poco poder de participación en la definición de ese futuro digital que venimos hablando. Con una mirada más positiva creo también que movimientos como el *Black Lives Matter* y el *Me Too* están haciendo aprender a la sociedad sobre la importancia de desatar esas desigualdades y aprovechar para hacer conexiones globales que incluyan a esos grupos silenciados, aislados, que tienen que luchar por ciertos derechos que estaban invisibilizados; esta es sin dudas una oportunidad grande para la inclusión. Ahí es donde nos damos cuenta de que más allá de las redes y la conectividad, las conexiones sociales, las relaciones humanas, las redes de contacto, son figuras fundamentales para ese futuro conectado que venimos pensando. Aunque los países se van separando, se van encerrando en nacionalismos, el mundo digital sigue siendo conectado, abierto y global. Entonces, esas redes, esas habilidades como de conectarse, de tener contacto, eso va a ser más importante en ese futuro. En esa aceleración también hay que preguntarse por los que quedan atrás, los que no sólo no tienen las habilidades técnicas sino que tienen problemas para socializar, cómo quedan en este mundo que avanza rápidamente hacia modos de sociabilidad *online*, en burbuja, pero que serán determinantes para establecer las relaciones humanas y, en consecuencia, diseñar las tecnologías del futuro. Ese es un tema que estamos investigando mucho ahora, la vulnerabilidad psicológica, de alguna manera nos estamos preguntando por quiénes van a estar excluidos de

Tenemos que visionar un futuro, el futuro que queremos, y diseñar las tecnologías que podrían servir para llegar a ese futuro, porque si no lo hacemos, vamos a amplificar procesos que le hacen mal a este mundo. Somos animales inteligentes con estructuras sociales y no individuos-máquinas, que podemos alcanzar esa meta.

ese futuro digital, en donde la conectividad no es la única variable que determina quienes están dentro o fuera de la red. Creo que estamos en condiciones de construir tecnologías que den más oportunidades a la gente y que todavía podemos aprender mucho. El camino es la conciencia colectiva sobre cómo estamos todos involucrados en la construcción del futuro. Si no aprendemos que todos somos de alguna manera responsables en ese diseño de mundo que queremos no habrá un futuro más inclusivo; es una responsabilidad colectiva y no individual.

MC: El gran desafío de la humanidad de todas las épocas...

Sí. Bueno, nadie ha dicho nunca que ser humano es fácil, ¿no?



Elles Helsper es profesora de la London School of Economics and Political Science (LSE) de Londres. Directora de la Maestría Medios Globales y Comunicaciones (USC) y Directora de la Maestría Medios y Comunicación (Trayectorias de investigación) en el Departamento de medios y Comunicaciones de la LSE. Investiga los nexos entre las desigualdades sociales y digitales; audiencias de nuevos medios; comunicación interpersonal medida e innovación metodológica en investigación cuantitativa y cualitativa sobre medios y comunicaciones.



Matias Centeno es Doctor en Comunicación Social; investigador y extensionista rural en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) en el área del desarrollo territorial y la transformación digital; docente del Departamento de Comunicación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), donde coordina la Comisión de Carrera de Comunicación Social. E-mail: matiascto@gmail.com

La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos¹ y discursos (1983-1989)

The form of educational reform in the Argentine democratic transition: intellectuals, politicians and discourse (1983-1989)

JORGELINA MENDEZ*

UNICEN-CONICET

RENATA GIOVINE**

UNICEN

Resumen:

El artículo analiza la agenda educativa de la transición democrática argentina (1983-1989), con el objetivo de reconstruir los sentidos asociados al proceso de “transformación”, “reforma” o “modernización”. Dicha agenda se sustenta en los principios que estructuran el discurso ético-político de Raúl Alfonsín (Quiroga, 2005): pluralismo, participación, tolerancia y solidaridad. La hipótesis es que se define una *forma de reforma* que adquiere rasgos distintivos que constituye un interregno en el modo de reformar que se venía dando desde la década de 1960, así como el que se dará desde la década de 1990. De ahí que se propone elaborar políticas educativas “concertadas”, primero como resultado de la deliberación en el seno del Congreso Pedagógico Nacional y luego asumiendo un papel más activo la Secretaría de Educación que puso en acción un conjunto de proyectos que pretendieron resolver los problemas de un sistema educativo autoritario, desarticulado y segmentado. En ambos momentos se observa la estrecha relación que se entabló entre funcionarios-políticos, intelectuales-reformadores y docentes. Para ello se ha recurrido a la indagación de un corpus documental y de las trayectorias políticas y académicas de funcionarios e intelectuales, dando cuenta de debates y disputas, acuerdos y desacuerdos, así como un *ethos* del reformador asociado al clima de época reinante en el cual se amalgaman saberes, sentimientos, principios, valores y prácticas contribuyendo a re-configurar democrática y participativamente a las instituciones educativas.

Palabras clave: Reforma educativa – Intelectuales – Transición democrática – Historia reciente

Abstract:

The article analyzes the educational agenda of the Argentine democratic transition (1983-1989), with the aim of reconstructing the meanings associated to the process of educational transformation, also called “reform” or “modernization”. This agenda is based on the principles that structure Raúl Alfonsín’s ethical-political discourse (Quiroga, 2005) pluralism, participation, tolerance and solidarity. The hypothesis proposes that a form of reform is defined acquiring distinctive features that make it possible to establish an interregnum in the way of reform that has been taking place since the 1960s, as well as the one that will occur since the 1990s. For this reason, it is proposed to develop “concerted” educational policies, first within the national pedagogical congress and, then, assuming a more active role, the Secretary of Education that put into action a set of projects with the aim of facing the problems of an authoritarian, disjointed and segmented educational system. At both moments it is possible to observe the close relationship that was established between public functionary-politicians, intellectuals-reformers and teachers. For this, a documentary corpus has been analyzed as well as the political and academic trajectories of officials and intellectuals. accounting for debates and disputes, agreements and disagreements, as well as a reformer ethos associated with the prevailing climate of the time in which knowledge, feelings, principles, values and practices are amalgamated, contributing to reconfigure, democratically and participatively, educational institutions.

Keywords: Educational reform – Intellectuals – Democratic transition – Recent history

Recibido el 15 septiembre 2020 | Aceptado el 10 octubre 2020

Cita recomendada: Mendez, J. y Giovine, R. (2020) “La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989)”, *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 81 a 103.

Artículos

81

Introducción

Este artículo se centra en el análisis de la agenda educativa² de la transición democrática, a fin de reconstruir los sentidos que porta en los que se hibridan pensamientos, saberes, principios, sentimientos y trayectorias de los protagonistas durante ese particular momento de refundación democrática iniciado en la presidencia de Raúl Alfonsín³ (1983-1989). La misma pretendía poner en acto un tipo de reforma educativa inserto en un proceso de modernización del estado que posibilitase la construcción de una nueva cultura política y la estabilidad institucional en el largo plazo. Para ello grupos de intelectuales –en su rol de formadores en sus intercambios con funcionarios políticos– diseñaron propuestas que se sustentaban en un *ethos* asociado a valores y prácticas democráticas, dando lugar a modos de formulación de políticas públicas en un escenario que conjugaban al menos dos procesos: el intento por restablecer una racionalidad política *welfarista* y la generación de acciones que modernizasen política, jurídica, social, cultural y educativamente a la sociedad.

En tal sentido, se inició una nueva etapa en la vinculación entre la producción de conocimiento y los diferentes espacios de elaboración de políticas públicas. También implicó una relativa apertura hacia el exterior en que se recepcionaban y traducían discursos y prácticas que comenzaban a llegar al país (Suasnábar, 2013), tensionando esta agenda de gobierno que osciló –diferencialmente a lo largo del período– entre la recuperación del estado social de derecho y el avance de la Nueva Derecha⁴ en las sociedades avanzadas.

Si bien la mayoría de la literatura especializada no ha analizado la transición democrática como un momento de reforma educativa por no llegar a sancionar un marco legal ni proponer una modificación estructural o integral del sistema educativo⁵, la hipótesis que se sustenta en este artículo es que puede observarse otra *forma de reformas* (llamada indistintamente “reforma”, “transformación” o “modernización educativa”⁶), la cual asume otra morfología en la que prima un proceso gradual de doble vía: de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba⁷.

En tal sentido y retomando el objetivo enunciado inicialmente, se describirá en la primera parte del texto los principales rasgos de la transición democrática direccionada por el discurso ético-político de Alfonsín (Quiroga, 2005). Para caracterizar, en un segundo apartado, a la agenda educativa distinguiendo dos momentos diferenciados relacionados a profundos cambios del contexto internacional y nacional, así como en la gestión educativa. En la tercera parte se analizará el perfil de los reformadores-intelectuales que participaron en calidad de asesores, expertos, consultores, dando cuenta de ese *ethos* que se manifiesta en el modo de construir las políticas. Finalmente y a modo de conclusión, se fundamentará la existencia de un proceso de reforma educativa que adquiere características particulares, cuyas raíces pueden encontrarse en aquellos valores, saberes y prácticas que guiaron a la transición democrática.

Este artículo muestra resultados de investigación en los cuales se indagaron fuentes documentales, relatos orales y escritos que estructuraron el discurso político oficial. Para ello se recopilaron documentos de política (leyes, decretos, proyectos de ley, discursos presidenciales y de funcionarios), de política educativa elaborados por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (MEJ) (informes, diagnósticos, recomendaciones, programas, proyectos, documentos de trabajo) y por organismos internacionales –OI– tales como la Organización de Estados Americanos, las Naciones Unidas y el Banco Mundial. Asimismo, se administraron entrevistas a políticos-funcionarios e intelectuales-reforma-

dores que participaron en la elaboración de programas y proyectos, reconstruyendo sus trayectorias políticas y académicas y complementándose con publicaciones de estos últimos que se constituyeron en referenciales de la época.⁸ Por último, se recurrió a informantes-clave cuando la recogida de la información se volvió dificultosa.

La transición democrática argentina: entre la modernización y la inestabilidad

La transición generó una renovación del sentido del término “democracia” como articuladora social. Por un lado, el proceso de salida de la dictadura militar ha sido caracterizado como de “ruptura”⁹ al repudiar la sistemática violencia y terrorismo de estado de aquel régimen. Por otro, el nuevo gobierno centró su aspiración en la construcción de un proyecto que garantizara la continuidad del estado social de derecho, considerada condición necesaria para la transformación y crecimiento del país. Esta agenda modernizadora promovió la *Convergencia Democrática* a través de significantes como “pluralismo”, “participación”, “tolerancia” y “ética de la solidaridad”, exponiendo la necesidad de modificar las estructuras internas que habían llevado al atraso y la decadencia:

“transición a la democracia consolidada y modernización forman un solo conjunto de problemas. Porque la modernización no es un fin en sí mismo: el fin es la constitución de una sociedad a la vez más próspera y solidaria, independiente y participativa” (Alfonsín, 1987).

Se planteaba un proyecto que ampliase la esfera pública diversificando los ámbitos y temas de discusión, pero cuya representación política estuviese radicada en el parlamento, generando nuevos mecanismos institucionales¹⁰. Tal diversificación incluía la convocatoria tanto a representantes de la intelectualidad, partidos políticos, sindicatos, cultos y otras “fuerzas vivas”, como a la ciudadanía en general propiciando condiciones de participación que permitiesen superar el miedo y la desconfianza que ello suscitaba producto del pasado signado por la violencia institucional.

La ruptura se dio en dos sentidos. Por un lado, con la última dictadura militar y por otro, un quiebre de carácter histórico que permitiese asociar la “*plena vigencia de la democracia con el bienestar y la prosperidad en un horizonte sin limitaciones temporales*” (Aboy Carlés, 2004: 39), evidenciando la necesidad de generar una cultura política conceptualizada en términos de “modernización”.

Esta agenda modernizadora (Roulet, 2004) estuvo tensionada entre un proyecto nacional relativamente autónomo liderado por el presidente y una agenda global elaborada por los OI y el Eje Trilateral (Estados Unidos, Japón y la Unión Europea), con quienes el gobierno entabló una compleja relación, en parte por la herencia de la dictadura militar en materia de desfinanciamiento y en parte por la necesidad de acceder a nuevos préstamos para asumir los compromisos de la deuda externa. Ello llevó al gobierno a promover un “club de deudores” –junto con otros presidentes latinoamericanos– para acceder a una negociación más favorable que no logró prosperar y entorpeció la estabilización económica incrementándose, luego de una breve mejora, los indicadores de pobreza, desempleo y la tasa de inflación (Roffman y Romero, 1997).

Más allá de los avances que representaron muchas de estas iniciativas, las marchas y con-

tramarchas en otras evidencian las oposiciones y limitaciones con las que se enfrentó el gobierno, así como las ambigüedades al interior de la propia UCR especialmente luego de la derrota electoral de 1987¹¹, iniciándose una segunda transición (Lanzaro, 2002). Las negociaciones con los estamentos intermedios de las Fuerzas Armadas ante los levantamientos militares, los enfrentamientos con sectores empresariales, sindicales¹² y religiosos, la presión de la banca internacional y el fracaso de los sucesivos planes económicos, fue acercando a algunos sectores del gobierno con el discurso neoliberal (Pucciarelli, 2006; Gargarella *et al.*, 2010). La tensión entre los propósitos y las posibilidades marcó *“un complejo y ambiguo proceso que reveló, al mismo tiempo, signos favorables de consolidación y rasgos preocupantes de imperfección institucional”*, observándose que mientras se afirmaba la legitimidad democrática, no se superaban las *“deficiencias institucionales y las profundas desigualdades sociales”* (Quiroga, 2005: 87).

La reforma educativa: dos momentos de la agenda

1987 no fue solo un año clave en esta segunda transición, sino en la proyección de una transformación educativa que moldeará más claramente una *forma de las reformas*. Al tratarse de un punto de inflexión en el gobierno, algunas políticas del primer momento declinaron y otras se afianzaron o redefinieron, siendo ciertas áreas gubernamentales más permeables a las imposiciones político-económicas internacionales, en tanto otras –como la educativa– encontraron maneras de coexistir –no exenta de conflictos y contradicciones– con aquellas.

Tal como se ha anunciado, pueden establecerse dos momentos en el análisis de la agenda educativa: el primero entre diciembre de 1983 y junio de 1987, en el que la herramienta principal del “cambio educativo” se concretaría en el seno del Congreso Pedagógico Nacional (CPN). Esta consulta popular llamó a participar tanto a la ciudadanía en general como a las organizaciones sociales, sindicales, empresariales, partidos políticos y cultos a debatir acerca de qué aspectos del sistema educativo¹³ debían modificarse y qué “alternativas de solución” (Ley n° 23114/84: art. 2° inc.), persiguiendo el propósito de *“superar las realidades educativas del presente”* (Ministerio de Educación y Justicia, 1984). Desde el gobierno se consideraba que *“la tarea de la transformación educativa... no es ni puede ser exclusiva responsabilidad del gobierno ni de los educadores, sino el esfuerzo colectivo de toda la sociedad”* (Ministerio de Educación y Justicia, 1988).

El CPN se organizó federalmente de manera que, con apoyo técnico y financiero del MEJ, las provincias sancionasen normativas específicas, nombraran sus propias comisiones asesoras y asumiesen la responsabilidad por las primeras etapas del debate. La organización planteó un proceso de ida, a través de comisiones organizadoras locales que promoviesen la participación de la población y un proceso de vuelta desde la discusión en las asambleas pedagógicas de base¹⁴, para luego pasar por las asambleas regionales y jurisdiccionales hasta llegar a la Asamblea Pedagógica Nacional, donde se debatieron los dictámenes alcanzados y se redactó el informe final (De Lella y Krotzsch, 1989; De Vedia, 2005; Díaz y Kaufmann, 2006). En este diseño aparece la figura del intelectual como asesor¹⁵, así como se inaugura un modo de consulta popular que también se manifestaría en otras áreas de política pública, tal como el Plebiscito Nacional de 1984 sobre el Tratado de Paz y Amistad con Chile, intentando poner en acto la ansiada democracia participativa y pluralista que propugnaba.

Si bien el CPN monopolizó gran parte del accionar del MEJ en esos años, se pusieron en acto una serie de políticas destinadas a restablecer las relaciones democráticas en el gobierno y en la gestión institucional y curricular del sistema educativo con el propósito de desterrar *"la trama íntima de los totalitarismos"* (Alfonsín, 1985). Estas acciones se enmarcaron en la plataforma para las elecciones de 1983 de la UCR y en discursos presidenciales de los primeros meses de gobierno, retomando como antecedentes fundamentales la Ley de Educación Común N° 1420/1884¹⁶ y la Reforma Universitaria de 1918¹⁷, lo cual evidencia una evocación al canon transhistórico¹⁸ (Didi Huberman, citado en Giovine, 2012) de la educación argentina:

"Nuestra preocupación se dirigirá ante todo a reconstruir la escuela primaria... y el nivel medio donde, además, eliminaremos las trabas a la libre agremiación estudiantil, modernizaremos los programas ampliando los planes con salida laboral y apoyaremos la acción de los docentes tendiendo a la implantación del cargo de tiempo completo y de tiempo parcial" (Alfonsín, 10/12/1983).

A la universidad se la concibió como un:

"órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social en el país (...), implantando un régimen de gobierno y administración que se apoye en los principios reformistas de la conducción tripartita [docentes, graduados y estudiantes]" (Alfonsín, 1983).

Del análisis documental recopilado es posible identificar los significantes estructurantes del discurso político –democracia, modernización, pluralismo, solidaridad, participación– que le otorgan sentido a la agenda político-educativa, buscando desarticular los aspectos materiales y simbólicos instalados durante los ciclos cívico-militares iniciados en 1930. De ahí que la prioridad, en un primer momento, fue el desmantelamiento del Proyecto Educativo Autoritario 1976-1983 (Tedesco *et al.*, 1983)¹⁹ y la necesidad de obtener *"el consenso y apoyo político para llevar adelante políticas de reforma"* (Adolfo Stubrin, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017)²⁰, así como la sanción de una ley que no logrará concretarse. Se esperaba que dicha ley abarcara, por primera vez en la historia de la educación argentina, a todos los niveles, modalidades y jurisdicciones bajo los principios rectores del proyecto político gubernamental. De este modo se reafirmaba a la educación como un aspecto vital del proceso democratizador, tratando no solo de desmontar la estructura autoritaria del sistema, sino además transmitir una cultura de participación ciudadana pluralista y representativa.

Otras líneas de política fueron: 1) laicización de contenidos escolares; 2) modificación de los valores y prácticas institucionales, promoviendo mayor participación y una relación con la autoridad no represiva y más horizontal; 3) eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio y superior, y del sistema de cupos ampliando la matrícula; 4) el restablecimiento de los centros de estudiantes y la búsqueda de nuevos espacios de participación (Tiramonti, 2004; Tenti, 1991; Southwell, 2007). También formaron parte la eliminación de los cupos y aranceles universitarios, la revisión y transformación de los diseños curriculares y de los manuales escolares (Díaz, 2009; Briscioli, 2009), la reincorporación de los docentes cesanteados; el Programa de Alfabetización Nacional (Wanschelbaum, 2013), la construcción de edificios escolares para el nivel secundario, la reapertura de carreras y universidades cerradas durante la última dictadura, la normalización en su gobierno,

concursos docentes, las modificaciones de sus planes de estudio y programas (Cano, 1985; Buchbinder y Marquina, 2008; Suasnabar, 2011; Giovine, 2017).

El declive del CPN marcó el pasaje hacia el segundo momento que, junto con los cambios de gestión en la Secretaría de Educación, dio lugar a la *transformación, reforma o modernización educativa*. Un momento de descreimiento en que los lineamientos de la reforma iban a ser producto de la deliberación en el CPN, atrapado por el complejo mecanismo de participación en una sociedad que venía de largos períodos de censura, temor, persecución e inestabilidad política. Estos, entre otros, fueron obstáculos para que el debate final reflejara el pluralismo que la convocatoria suponía y como tal el “factor del cambio” pretendido²¹.

Tras la asunción de Stubrin en dicha secretaría, se diseñaron un conjunto de proyectos al interior de los niveles y modalidades del sistema, otorgándole un sello distintivo a la morfología de la reforma impulsada. El análisis documental evidencia la intención del gobierno de generar un consenso amplio –incluyendo también a la banca internacional–, en pos de la construcción de políticas que pretendían ser de largo plazo. Pese a sus diferencias, el discurso de este momento estará articulado por los mismos significantes que el anterior, pero observándose modificaciones en el modo de definición de las políticas educativas y asumiendo un rol más protagónico las direcciones nacionales de la secretaría, cuyo principal criterio organizador eran los niveles del sistema educativo que aún dependían del estado nacional.

Stubrin era un joven abogado, con una militancia que se remontaba a la agrupación estudiantil Franja Morada, proveniente de la línea más progresista de la UCR –la Junta Coordinadora Nacional–²². Al asumir, expuso sus principales líneas de política (Secretaría de Educación, 1987) recuperando de los diagnósticos producidos en el campo académico sobre la situación del sistema educativo, los rasgos de desarticulación, polarización, segmentación y circuitos pedagógicos diferenciados de calidad en tanto síntomas de la desigualdad educativa. Tres pedagogos fueron los voceros de ese diagnóstico: Cecilia Braslavsky²³, Juan Carlos Tedesco²⁴ y Norma Paviglianiti²⁵, quienes asumieron diferentes protagonismos en su relación con la gestión educativa –como se analizará en el próximo apartado–, recuperando de Tedesco su señalamiento respecto de ser este el momento de plantearse “estrategias para el cambio” que habían sido eludidas por los sectores críticos en la década de 1970.

Dichas estrategias posicionaban al estado nacional como garante del derecho a la educación –“prestador educativo directo” de las instituciones educativas que aún continuaban bajo su órbita y “autoridad jerárquica” de todo el sistema educativo argentino al presidir el Consejo Federal de Educación (CFE)–²⁶; a los docentes, el sector privado, los sindicatos y las provincias como “sujetos protagonistas de los cambios”, rechazando las “leyes del mercado” (Ministerio de Educación y Justicia, 1987: 11-12) y marcando un distanciamiento con las reformas educativas neoliberales que ya se estaban llevando a cabo en otros países.

Como puede observarse en el Cuadro 1 del anexo, en el período 1987-1989 se desarrollaron una serie de programas y proyectos que lograron diferentes grados de concreción, destacándose el Programa de Transformación de la Educación Media (PTM) que incluía un nuevo currículum para el Ciclo Básico General (CBG) y Ciclo General Unificado (CGU) (Ministerio de Educación y Justicia, 1988) y la unificación de las modalidades de bachiller

y perito mercantil, excluyéndose a las escuelas técnicas (participantes de un proyecto específico); el Proyecto 009 que proponía generar condiciones necesarias para potenciar la capacidad y compromiso de aquellos objetivos institucionales que se acordasen, introduciendo un dispositivo de auto y heteroevaluación institucional en las escuelas (Lafourcade 1988; 1992; Giovine, 2001); el Proyecto MEB que reimplantaba un trayecto del ciclo del magisterio en el nivel secundario y otro en el superior (Menim, 1998). Y en el marco de la “educación permanente” (Ministerio de Educación y Justicia, 1987: 22) se creó el INPAD que brindó capacitaciones para docentes en actividad, priorizando a los profesores de la escuela secundaria en sintonía con las transformaciones proyectadas para dicho nivel (Souto *et al.*, 1996; Méndez, 2018). Todos ellos se articularon bajo la coordinación de la Dirección de Planificación Educativa (ver Cuadro 1 del anexo).

Para su concreción el MEJ buscó financiamiento de los OI. Stubrin lo justificaba como condición necesaria para lograr la *transformación educativa* en un contexto de crisis económica:

“El gobierno de la educación utilizará más intensa y racionalmente los beneficios de las relaciones internacionales al servicio de los enunciados lineamientos para la transformación educativa. Los recursos técnicos y financieros que el país pueda obtener gracias a su integración en los organismos plurinacionales y a la amistad con otros países se dedicarán, así, a proyectos de efecto multiplicador que fortalezcan la planificación y el gobierno, optimicen el funcionamiento de la administración y mejoren la prestación del Sistema Educativo” (Secretaría de Educación, 1987: 12).

La principal vinculación se estableció con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la UNESCO²⁷ y el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA²⁸:

“Con la OEA había una situación histórica fuera de control, había una serie de personas que en gobiernos anteriores habían accedido a proyectos técnicos de opinable calidad. Probablemente algunos buenos en sí mismos, pero de poca utilidad para la política general (...) estaban casi privatizados, se extraía muy poca utilidad política de esos proyectos y entonces nosotros convocamos a las autoridades de la OEA (...) [a] un proceso de reprogramación (...) hicimos una mesa paritaria para la reprogramación general de todas esas actividades, cancelamos muchos de esos proyectos y reorientamos los fondos, siguiendo prioridades” (EAS, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017).

La colaboración externa –en forma de asistencia técnica– se consideraba fundamental para avanzar en las políticas reformistas y, si bien la principal vía de financiamiento provino de los organismos de cooperación, implicó también a la banca internacional gestándose el primer crédito internacional²⁹ que rompía con la tradición de los préstamos de inversión del gobierno. Las negociaciones se iniciaron con el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento del Banco Mundial (BIRF/BM) durante la gestión del ministro Julio Rajneri (1986-1987)³⁰, siendo uno de los principales conflictos entre este y el Secretario de Educación, tal como se ampliará en el próximo apartado. La propuesta de reforma poseía un corte mercantilista introduciendo elementos discursivos que formarán parte de los programas reformistas de los 90, tales como la descentralización en clave de ajuste fiscal, la evaluación de la calidad educativa como medición externa del rendimiento escolar y la responsabilización a escuelas y alumnos por los resultados ob-

tenidos, y la focalización de políticas socioasistenciales hacia escuelas y estudiantes más pobres (Banco Mundial, 1991)³¹.

Una vez producida la renuncia del primero, Stubrin y sus colaboradores –encabezados por Juan Carlos Tedesco– quedaron al mando de las negociaciones, generando otros mecanismos de interrelación entre ambas agendas. Así la cooperación técnica y el financiamiento iban de la mano y los organismos de cooperación abrían el paso –a través de diagnósticos y trabajos preparatorios– a la obtención de créditos sectoriales:

“Con respecto al Banco [Mundial] existía la posibilidad de un préstamo sectorial. Iniciamos un proyecto preparatorio de muchos capítulos, creo que eran como quince, ya con un poco más de dinero y en los cuales podíamos incluir a un grupo de escuelas como para poder ir prefigurando una política más integral (...), entre fines del 87 y principios del 88, empezamos a desplegar la convocatoria a muchas personas que con esos subproyectos preparatorios podían organizarse (...) e ir generando un impacto sobre las escuelas” (EAS, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017).

Estos proyectos fueron concebidos como experiencias “piloto” en un reducido conjunto de instituciones distribuidas en el territorio nacional (generalmente entre 20 y 25)³² que aceptaban voluntariamente participar de ellos, a fin de lograr una “*generación concertada*” (Lafourcade, 1988: 45)³³. Esta modalidad permitía un trabajo coordinado entre las instancias centrales (ministerio) e institucionales (escuelas) de cada proyecto, así como probar su viabilidad y realizar ajustes antes de su generalización.

“La idea era hacer pie en esos proyectos para tener manojos de escuelas en cada uno de ellos e ir mostrando un conjunto de instrumentos que puedan estar, con efecto demostración, en carne viva en colegios bien distribuidos nacionalmente, para poder liderar al resto del sistema nacional, alrededor de mil escuelas, y a las provincias” (EAS, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017).

Cabe aclarar que estos proyectos no lograron articularse con las provincias (quienes iniciaron sus propios procesos de reforma), continuando con la presencia de sistemas educativos paralelos no remediándose esa caracterización de “*descentralización anárquica*” (Paviglianiti, 1988) en tanto rasgo distintivo de la distribución de las fuerzas reguladoras entre la nación y las provincias en el campo educativo (Giovine, 2012) y que, como ya se mencionó, tampoco se consiguió en el CFE.

Los equipos responsables de la mayoría de los proyectos se organizaron en diferentes niveles de gobierno y –a semejanza del CPN– en dos vías: procesos “de ida” para la formulación –y posteriores ajustes– de la política y capacitación a cargo del equipo ministerial integrado por un coordinador, co-coordinador y equipo de especialistas contratados; y procesos “de vuelta” para la puesta en acto, efectos, ajustes y redefiniciones a cargo de directores, docentes, supervisores y estudiantes. En algunos proyectos también aparecía la figura del coordinador territorial en tanto nexo entre el nivel central e institucional. De esta manera la reforma no sería “*un cambio repentino y mágico, sino [el resultado de] un esfuerzo consciente y sostenido que nos entregará, en el tiempo, sus seguros resultados*” (Secretaría de Educación, 1987: 18).

Para ello la Secretaría convocó a políticos como funcionarios, a intelectuales como responsables del diseño de proyectos y a docentes que ocuparon uno u otro papel, pre-

tendiendo reafirmar el carácter participativo y pluralista en el modo de construcción de las políticas en diálogo con los actores del sistema educativo nacional. La coordinación y articulación de dichos proyectos daría como resultado la pretendida *transformación, reforma o modernización educativa*.

¿Quiénes hicieron la reforma?

En 1986 Alfonsín presentó el Pacto de Garantías para la Convergencia Programática promoviendo políticas que profundizaran el proyecto modernizador, evocando al Pacto de la Moncloa –hito de la transición democrática española–. Se intentaba una transformación más profunda que pudiese trascender la agenda de gobierno y concretar políticas de estado, presentando tres tipos de reformas (político-institucional, económico-social y cultural-educativa) que respondían a la misma cadena equivalencial que estructuraba el discurso oficial –democratización, modernización, pluralismo, participación, solidaridad–, redactadas por un conjunto heterogéneo de intelectuales.

El clima de época, el discurso ético-político del presidente y la vuelta del exilio de aquellos intelectuales que tuvieron que irse del país en la última dictadura militar coadyuvaron a que se estableciera entre ellos una vinculación particular, en una doble vía. Desde el gobierno, convocando a académicos de diferentes procedencias partidarias e institucionales que legitimarían las decisiones políticas a través del conocimiento experto. Desde los intelectuales, al redefinir un horizonte de posibilidades a través de la valorización de la democracia como sistema político, partiendo de una revisión del rol intelectual de los 70. Siendo el principal referente Gramsci, esta postura suponía abandonar la del antagonista del poder estatal para pensarse como participante activo en los asuntos de estado, resignificando el modo de interpretar el pasado.

Muchos de ellos fueron atraídos por el discurso de campaña electoral de Alfonsín centrado en los valores democráticos, la defensa de derechos humanos, la república y la oposición a la violencia institucional del pasado; y se constituyeron –en gran parte– en pilares sobre los que fue construyendo su hegemonía. En palabras del sociólogo Juan Carlos Portantiero (a quien se le adjudica la autoría de gran parte del *Discurso de la Convergencia Democrática*):

“Muchos de quienes componen mi generación descubrieron a partir del proceso iniciado en 1983, conmovidos por el rezo laico del Preámbulo, el valor de la democracia y del estado de Derecho que hasta entonces habíamos despreciado en nombre de otros ideales, sin advertir que no tenían por qué ser mutuamente excluyentes. Fuimos hijos de la violencia y de la ilegalidad argentinas; en las nos nutrimos y a ellas servimos hasta que el horror de la dictadura y del terrorismo de Estado, las prisiones, las muertes y los exilios nos mostraron definitivamente el largo rostro cruel de nuestra historia y la necesidad de articular las viejas banderas sociales con los nuevos aires que a ellas podía proporcionarles la democracia” (2004: 15).

De esta manera, la construcción de la agenda de gobierno evidencia nuevos mecanismos de interrelación entre el campo político y el campo académico. Este conjunto de intelectuales, de un amplio arco ideológico, fueron convocados como funcionarios –por ejemplo el matemático Manuel Sadosky a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Na-

ción–, como consultores –tal es el caso del jurista Carlos Nino en el Consejo para la Consolidación de la Democracia y la Reforma Constitucional–, como asesores –el ya mencionado Portantiero y Emilio de Ípola que pertenecían al Grupo Esmeralda³⁴–, entre otros³⁵.

El campo educativo no fue la excepción. Provenían mayoritariamente de universidades nacionales y tenían trayectoria en el campo académico, pero no necesariamente en el político. Fueron convocados en su rol de consultores –como en el ya mencionado CPN– o a participar en la elaboración de políticas como funcionarios o especialistas contratados. Desde diversos espacios, proyectos y con diferentes formas de participación, este amplio abanico de referentes, a los que se sumaban jóvenes graduados de las universidades y otros centros académicos (principalmente la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– y la UBA), muestran la relación establecida entre ambos campos, comenzando un proceso de institucionalización que se fue consolidando en las siguientes décadas³⁶.

Estos intelectuales no constituían grupos homogéneos. Por el contrario, sus trayectorias muestran la complejidad del propio campo. Mientras el ala liberal conservadora adscribió al neoliberalismo (adelantando algunos ensayos de lo que en la próxima década será su concreción con la llamada “reforma del estado argentino”³⁷), los sectores progresistas retomaron los principios de la socialdemocracia europea (pese a estar fuertemente cuestionados). Estos grupos en pugna lucharon por convertirse en hegemónicos, representando diferentes intereses y relaciones de poder al interior del ministerio entre aquellos que asesoraban a Rajneri y a Stubrin.

Por un lado, el primer grupo encabezado por el economista Humberto Petrei³⁸ pertenecía a la Fundación Mediterránea y al Instituto de Economía y Finanzas de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus relaciones con Ol le permitieron actuar como negociador y convocar a José Cartas, Héctor Gertel y José Delfino, quienes realizaron informes técnicos para la adjudicación de créditos del BM.

Por otro lado, el grupo que acompañó a Stubrin era más heterogéneo y provenía tanto de sectores progresistas del radicalismo –Paviglianiti, Marta Teobaldo³⁹–, como de la izquierda intelectual –Tedesco, Clotilde Yapur⁴⁰– y el comunismo –Daniel Cano⁴¹, Berta Braslavsky⁴², Cecilia Braslavsky, Ovide Menin⁴³–, entre otros. Estos diferentes perfiles políticos estarían dando cuenta de que también en la elaboración política, pedagógica y técnica de la reforma educativa existía un compromiso con la figura de Alfonsín y que la composición de los equipos estaba pensada más en la construcción de un proyecto democrático pluralista que político-partidario. Hecho que también se evidencia en que el sector adscrito al partido gobernante no era mayoritario:

“Convergiaron muchos con una vocación democrática pero que tenían distintas ideas. Yo diría que el equipo técnico no tenía una expresión partidaria; ninguno de los que nombré, salvo Caty [Nosiglia⁴⁴] que ocupaba un lugar de asesora o yo... o el secretario, ni siquiera el ministro [Jorge Sábato], que más bien venía de la izquierda” (Juan Carlos Pugliese, comunicación personal, 15 de diciembre de 2017).⁴⁵

Tal como ya se ha mencionado, los integrantes del segundo grupo desempeñaron diferentes papeles formando parte del cuerpo de asesores, de funcionarios de diversos rangos al interior de la secretaría y colaboradores externos, a los que se sumaba la figura de consultor contratado para tareas específicas en los proyectos. Aquellos que ocuparon las direcciones nacionales de la secretaría, en su mayoría eran docentes con vasta

trayectoria; tal es el caso de Menin, que al ser –tal como plantea Stubrin– “colaboradores estrechos” (EAS, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017) de su gestión fueron los conductores de las principales líneas de reforma. Otros, como Yapur, Lafourcade⁴⁶ o Tedesco también poseían experiencia en OI o ministeriales y fueron convocados por su especialidad para una función más técnica.

En el recorrido por las trayectorias de estos intelectuales se evidencia que no desempeñaron posiciones rígidas. Por el contrario, muchos transitaron diferentes cargos y asumieron diversos roles. Asimismo, la actuación de algunos de ellos data de la década de 1960 donde, siendo en ese entonces jóvenes graduados, representaban el nuevo perfil del campo con características más científicas y académicas. Paviglianiti, Inés Aguerrondo y David Wiñar –presidente del CONET entre 1987 y 1989–⁴⁷, habían trabajado en aquellos años en el Sector Educación de la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE)⁴⁸, el cual fue el primer espacio estatal que se configuró en el país para la producción de conocimiento educativo experto-técnico. Representando otra corriente dentro del campo de las ciencias de la educación, ya en los 70 es posible localizar a pedagogos nucleados en la *Revista de Ciencias de la Educación* –editada entre 1970 y 1975– bajo la dirección de Tedesco, tales como Graciela Carbone⁴⁹, Yapur y Teobaldo (Gómez, 2017). Cecilia Braslavsky, Cano y Guillermina Tiramonti⁵⁰ venían del ámbito de la FLACSO, de la cual emergieron producciones que colaboraron en el diseño de la política⁵¹ y en el resurgimiento del campo académico de la educación, junto con la UBA y la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Tres espacios que en este período estaban articulados.

El hecho de que esos dos grupos antagónicos hayan coexistido un breve tiempo al interior del MEJ, disputando los sentidos asignados a la reforma educativa, sería expresión de un momento histórico en el cual la izquierda –en el marco de una redefinición ideológica ante el desmantelamiento del Welfare State- y la Nueva Derecha pugnaban por la definición de un modelo de estado y de educación diferentes, tal como se observó en los informes que producen, en el tipo de la relación con el BIRF/BM, y en el diseño y ejecución de las políticas. Mientras que el enfoque economicista del grupo coordinado por Petrei privilegiaba un análisis cuantitativo en términos de costos, beneficios, equidad y eficiencia buscando la reasignación de recursos para mejorar el rendimiento del sistema educativo al que consideraban de baja calidad, costoso e improductivo, los trabajos del grupo coordinado por Stubrin asumía un fuerte compromiso⁵² con el proyecto socialdemocrático, la concepción de la educación como práctica política y el papel protagónico de la ciencia y la tecnología. En este sentido, Stubrin afirmaba:

“Era un enfoque multidimensional o sistémico, que estaba en la prédica de Juan Carlos Tedesco, que era en ese entonces Director de la OREALC en Santiago de Chile y que estaba frecuentemente en contacto con nosotros, ayudando y asesorando y elaborando las políticas, los textos digamos, los mensajes” (EAS, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017).

Pero, ¿cómo se logra amalgamar a ese segundo grupo tan heterogéneo en su interior para la definición de una forma de reforma educativa? Una de las posibles respuestas a este interrogante podría encontrarse en el *clima de época* que constituye un horizonte de posibilidad común en el que se entrelazan pensamientos, saberes, sentimientos y acciones históricamente situados para reconfigurar democrática y participativamente a las instituciones educativas (Giovine, 2012).

“Todo el aire que en ese momento se respiraba en la Argentina estaba reducido a la democracia y a la participación... porque era una época en que todo el mundo quería participar” (Clotilde Yapur, comunicación personal, 19 de noviembre de 2017).

“Es otra época, otra mentalidad, otra forma de ver... la gente no quería quedarse afuera... había un placer de volver a la democracia de todo el equipo. No de mí, no, no, no, todo el mundo laboraba igual” (Emilce Botte, comunicación personal, 29 de enero de 2018)⁵².

“Siempre me llamó la atención la capacidad creativa que desplegaron los docentes involucrados en el [Proyecto] MEB con sólo generar espacios libres, amplios, de acción autogestionaria. Todavía no puedo explicarme ese “despertar” –dicho esto sin visos mesiánicos ni apologéticos– de gentes cuasi adormiladas por la indiferencia de un subsistema cristalizado por el tiempo, y la reiteración de un modelo de gestión, que había perdido gran parte de su sentido” (Menim, 1998: 47).

“Te llamaban a reformar el currículum de la Ciudad de Buenos Aires, ibas. Te llamaban a reformar la educación superior en un proyecto piloto, ibas. Y además era maravilloso porque podías pensar (...) y pensabas con gente que estaba, había fervor. Sabes que es una cosa que yo siempre me la acuerdo, había fervor, había ganas de hacer las cosas” (Entrevista a Sara Melgar, 2018)⁵³.

Emergió así un *ethos* del reformador producto de la conjunción de trayectorias individuales y procesos colectivos, el cual marca una particular configuración de los equipos de trabajo. Ello puede observarse en la valoración que los entrevistados le otorgan a

“todo lo grupal, todo lo que eran las relaciones interpersonales, la posibilidad de poder acercarse a los docentes desde un lugar muy distinto al que como docentes y por lo tanto centrados en la enseñanza tenían (...) esto era una oportunidad de hacer una cosa distinta en la enseñanza, de pensar la escuela de otra manera” (Entrevista a Marta Souto, enero 2018).⁵⁴

“desde empezar a pensar epistemológicamente cómo se construye un área o un campo disciplinar (...) hasta trabajar en equipo, hasta pensar un plan con aportes que hasta ese momento no existían en la formación docente, poder trabajar un proyecto nacional (...) Yo ahí aprendí lo que es un trabajo en equipo y ahí aprendí lo que es la construcción social de conocimiento que Berger y Luckmann te lo cuentan” (Emilce Botte, comunicación personal, 29 de enero de 2018).

Estos testimonios ponen de manifiesto que los reformadores, al igual que las reformas, son producto de un tiempo históricamente situado en el que se comparten visiones de construir una mejor educación.

Conclusiones

En este último apartado, a modo de cierre y nuevas aperturas (en el sentido que Deleuze le otorga a este término), se pretende dar algunas posibles respuestas a ese interrogante inicial sobre qué *forma adquiere la reforma* de este particular momento histórico.

A lo largo del texto se ha señalado que en 1987 los actores gubernamentales reconocieron que los condicionamientos políticos, económicos y sociales impedirían elaborar las propuestas de modificación si se mantenía una mirada de la reforma como resultado de un amplio proceso de consulta. El ocaso del CPN a medida que transcurría el tiempo fue echando por tierra las primeras aspiraciones de que la sanción de una ley general educativa fuera producto de un amplio consenso. De ahí que se plantee un modelo de reforma por proyectos en diálogo con los OI, los cuales intentaban disciplinar a los estados nacionales tanto a través del otorgamiento de financiamiento como en los temas que debían priorizar las agendas reformistas. De esta negociación se puede observar una tensión entre los dos grupos de intelectuales al interior del ministerio educativo nacional. El primero más permeable a las propuestas de los OI; el segundo, estableciendo un proceso de negociaciones, acuerdos y resistencias que se evidencia en el diseño de dichos proyectos.

La reforma educativa tenía un lugar propio en la agenda de modernización que buscaba avanzar en una transformación de aspectos no resueltos históricamente, tales como la democratización del sistema, la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar y la integración de los sistemas educativos provinciales y nacional con el propósito de resolver los problemas diagnosticados por los pedagogos en relación con el autoritarismo pedagógico, la segmentación y la desarticulación educativa. Los temas de agenda se constituyeron en los objetivos de los proyectos centrados en la calidad educativa tal como lo estipulaban los OI, pero asociada a la actualización de contenidos escolares y metodologías de enseñanza, a la hetero y autoevaluación como dispositivo institucional, a la formación y actualización permanente del docente como sujeto protagonista de la reforma, entre otros. Para ello el estado nacional asumía el rol de garante del derecho a la educación y conductor del plan de transformación, modernización o reforma educativa; términos utilizados como sinónimos por los protagonistas.

De esta manera los principios que lo orientaron se constituyeron en una hibridación entre los significantes que estructuran el campo de sentido del discurso político gubernamental –modernización democrática, pluralismo, ética de la solidaridad, participación–, tratando de eludir el carácter mercantilista que los OI y el Eje Trilateral ya pretendían imponer. O en otros términos se planteaba un proyecto relativamente autónomo de modernización democrática que aún pujaba por responder a una racionalidad política *welfarista* y resistir al mandato de modernización en clave neoliberal. Un posicionamiento distintivo del área educativa con respecto a otras políticas públicas que, más claramente a partir de 1987, comenzaban a poner en práctica algunas medidas económicas de las propuestas por el BM y el FMI.

Asimismo, y formando parte también de la Convergencia Democrática convocada por Alfonsín, se optó por una reforma que involucrase tanto a las instancias centrales como institucionales. Por ello no se la concebía como una estrategia macropolítica de pretensiones refundantes elaborada sólo desde el centro y, por ende, excluyente de los procesos de producción y reproducción de las prácticas escolares. Al no sustentarse en la creencia de “un cambio repentino y mágico”, es que se apeló por un lado a un modo de gestión de proyectos que involucrase a diferentes instancias organizativas de penetración territorial: el nivel ministerial a cargo de funcionarios, intelectuales y coordinadores (en su mayoría jóvenes graduados universitarios), e institucional involucrando a directores de escuela, docentes y en algunos casos, estudiantes y supervisores. Se partía del supuesto de que a través del consentimiento y compromiso de los actores se concretaría la an-

siada democratización y un tipo de reforma *con* los docentes, en vez de reformar *a* los docentes.

Por otro, a un mecanismo gradual de ejecución de los proyectos, eligiendo la modalidad de “experiencias piloto” que –a modo de ensayos– conllevaría un “efecto multiplicador” bajo la intención de iniciar las transformaciones pretendidas a escala reducida en diferentes conjuntos de escuelas. Esta puesta en acto de las políticas en aquellas instituciones que aceptaban participar de cada experiencia, generó algunos mecanismos de autogestión, delegación de determinadas responsabilidades a las bases, participación en el proceso de retroalimentación y posible rediseño de estrategias, introduciendo a la innovación y evaluación como posibles herramientas institucionales que estimasen el impacto de los proyectos. Así se instrumentaba una *forma de reforma* en la que las decisiones eran compartidas y afianzarían la cogestión en dicho proceso. Sin embargo, también podía constituirse en un limitante al encapsular las experiencias a un reducido grupo de escuelas, así como tender a responsabilizar a las instituciones educativas por los resultados de la gestión, poniéndose de manifiesto las tensiones que encierra optar por una reforma integral “desde arriba” y otra gradual que –a modo de microexperiencias– luego se iría generalizando para arribar a la sanción de una ley que por primera vez legislase para todos los niveles, modalidades y ámbitos del sistema educativo argentino.

Otro rasgo distintivo fue la figura de los reformadores, aquellos intelectuales que –en gran parte– imprimieron un sello distintivo a la reforma educativa. La reconstrucción del rol del reformador que se desprende del análisis de las trayectorias de los grupos que colaboraron con el gobierno de Alfonsín y especialmente con la Secretaría de Educación, evidencia la presencia de un *ethos* distintivo. Dicho *ethos* marca la convivencia de al menos dos cuestiones que se entrecruzan. Por un lado, sus historias personales y sus trayectorias políticas, académicas y profesionales. Por otro, la valoración del momento histórico, de ese particular *clima de época* que constituyó el retorno a la democracia asociada a esa cadena de términos equivalenciales que le otorgan sentido.

Este *ethos* del reformador se fue conformando por una crítica al rol desempeñado en el pasado reciente y el compromiso que asumió este grupo heterogéneo de intelectuales con el discurso éticopolítico de Alfonsín, concibiendo a la democracia como articulador de lo social, de las relaciones entre los sujetos y las instituciones públicas. Los reformadores valorizaron la participación, el pluralismo y el intercambio con “las bases” del sistema, el compromiso, la consulta y la motivación en las tareas que demandaban las reformas. A través de un amplio abanico de referentes académicos y jóvenes graduados del campo educativo se evidencia la relación establecida entre la elaboración de la política y un campo intelectual que iba camino a su institucionalización en Argentina y la imbricación entre ellos –no exenta de diferencias, disputas y conflictos–.

Este recorrido por la morfología de la reforma educativa de la transición democrática permite identificar un desplazamiento en las significaciones del propio término “reforma”, configurado como corolario de un conjunto de acciones pensadas y diseñadas para promover modificaciones en el sistema. Esta reforma se logró a través de mecanismos de formulación y puesta en acto que involucró a funcionarios, a intelectuales reformadores y a los actores educativos, adaptados a las particularidades regionales en las que se ubicaban las instituciones. De esta manera el ansiado *cambio, modernización o transformación educativa* sería producto de la sedimentación de experiencias que, en el largo plazo, generarían –según los relatos de los protagonistas– transformaciones profundas

en las prácticas pedagógicas y en la cotidianeidad escolar.

Ello no fue posible debido al abrupto cierre de estas experiencias cuando finaliza el gobierno de Alfonsín y asume Carlos Menen la presidencia de la Nación (1989-1995/1995-1999), dando cuenta de la dificultad en Argentina de establecer acuerdos que trasciendan a los gobiernos y que las políticas educativas se transformen en política de estado. En tal sentido, el giro de la racionalidad política hacia la neoliberal, de la agenda de gobierno y la transformación estructural del sistema educativo argentino en los 90 fue transformando estos proyectos –los cuales no desaparecieron porque de ellos dependía el financiamiento externo– hacia otra *forma* de reforma integral, macropolítica, refundante y excluyente de las prácticas escolares.

Esta reforma olvidada solo quedó anclada en aquellas escuelas que asumieron algunas de sus propuestas institucionalmente y en los recuerdos de aquellos intelectuales reformistas que, con diferentes trayectorias y desde diferentes roles, entre tensiones y conflictos, contribuyeron a la transición democrática argentina.

Bibliografía

- Aboy Carlés, G. (2004) "Parque Norte o la doble ruptura alfonsinista", en Novaro, M. y Palermo, V. (comps.) *La historia reciente: Argentina en Democracia*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 36-57.
- Aguilar Villanueva, L. (1993) *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Alfonsín, R. (1988) "Discurso pronunciado por el Sr. Presidente de la Nación, Dr. Raúl Alfonsín, en el acto de Apertura de la Asamblea Nacional", en Congreso Pedagógico *Congreso Pedagógico. Informe final de la Asamblea Nacional*. Embalse: Ministerio de Educación y Justicia, pp. 39-51.
- Alfonsín, R. (2004) *Memoria Política. Transición a la democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- Ball, S. (1994) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1988) *Memorandum y recomendación del Presidente del Banco sobre el préstamo para el Proyecto de Asistencia Técnica para el manejo del sector Social en Argentina, Documento Interno*, 5 de julio. Washington. (Original en inglés.)

- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1989) *Acuerdo de préstamo entre el Gobierno de la República Argentina y el Banco Interamericano de Reconstrucción y fomento para el Proyecto de Asistencia Técnica para el manejo del sector Social en Argentina, Documento Interno*, 23 de febrero. Washington. (Original en inglés.)
- Banco Mundial (1991) *Argentina: reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento del Banco Mundial. Disponible en: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/139981468209974112/pdf/pub74710spanish.pdf> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Bravo, F. (1972) *Bases Constitucionales de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Briscioli, B. (2009) "Renovación, construcción de hegemonía y contradicciones. Una aproximación a las políticas de alfabetización inicial implementadas durante el alfonsinismo", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, vol. 10, pp. 42-72.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: UNGS.
- Cano, D. (1985) *La educación superior en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- De Lella, C. y Krotsch, P. (comps.) (1989) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- De Vedia, M. (2005) *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Díaz, N. (2009) *Los Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- Díaz, N. y Kaufmann, C. (2006) "El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario", *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(32), pp. 153-177.
- Echenique, M. (2018) *El discurso educativo neoliberal. Argentina (1980-2001)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Elizalde, J. (2009) *Intelectuales y política en la transición democrática. El Grupo Esmeralda*. Tesis de Maestría. Universidad Católica Argentina.
- Gargarella, R., Murillo, M. V. y Pecheny, M. (comps.) (2010) *Discutir Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socio-educativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Giovine, R. (2003) "Sindicalismo y Gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina", *Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO- PREAL.
- Giovine, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- Giovine, R. (2017) "El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina", *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, 1(2), pp. 451-476.
- Giovine, R. y García, L. (2001) "La calidad educativa en las agendas públicas: El caso argentino", en Bris, M. (coord.) *La calidad educativa en un mundo globalizado: Intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 181-202.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010) *Políticas e instituciones en el sistema educativo argentino*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Gómez, S. (2017) "El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970- 1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía", *Espacios en Blanco*, núm. 27, pp. 199-229.
- Kauffmann, C. (dir.) (2001) *Dictadura y Educación*. Tomos 1, 2 y 3. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lafourcade, P. (1988) *Calidad de la Educación*. Buenos Aires: MEJ.

- Lafourcade, P. (1992) "Resultados de evaluaciones efectuadas en diversas áreas curriculares a los alumnos de 3º y 5º año de 19 establecimientos de nivel medio", *Revista Propuesta Educativa*, 4(6), pp. 15-21.
- Lanzaro, J. (comp.) (2002) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mendez, J. (2018) *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835> (última entrada 18 de abril de 2021).
- Menim, O. (1998) *Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB*. Buenos Aires: Troquel.
- Ministerio de Educación y Justicia de Argentina (1988) *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Córdoba: Congreso Pedagógico.
- Ministerio de Educación y Justicia, Dirección de Planificación Educativa (1987) *De los planes a la acción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Popkewitz, T. (1984) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (comps.) (2000) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Portantiero J. C. y Nun, J. (comps.) (1987) *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Portantiero, J. C. (2004) "Prólogo", en Alfonsín, R. *Memoria Política. Transición a la democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 11-15.
- Pucciarelli, A. (coord.) (2006) *Los Años de Alfonsín*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1997) *La otra reforma: desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, H. (2005) "La reconstrucción de la democracia argentina" en Suriano, J. (dir.) *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976-2001*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 87-155.
- Rodríguez, L. (2014) "La reforma educativa del gobierno de Juan Carlos Onganía Adhesiones y resistencias", en Galván, V. y Osuna, F. (comps.) *Política y cultura durante el Onganiato. Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)*. Rosario: Prohistoria, pp. 157-176.
- Roffman, A. y Romero, L. A. (1997) *Sistema socioeconómico y estructura regional en Argentina*. Buenos Aires: Amorrutu.
- Roulet, E. (2004) "A manera de epílogo" en Alfonsín, R. *Memoria Política. Transición a la democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: FCE, pp. 269-338.
- Secretaría de Educación (1987) *Política de Transformación Educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Southwell, M. (2007) "Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática", en Tortti, C. y Viguera, A. (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 307-335.
- Southwell, M., y Mendez, J. (2018) "Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente", *Diálogo Educativo*, 18(59), pp. 1440-1446.
- Souto, M., Yapur, C. y Molinas, G. (1996) "Una experiencia truncada de formación docente: el INPAD", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8, pp. 3-12.
- Suasnábar, C. (2011) "Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas", *Revista Pensamiento Jurídico*, núm. 31, pp. 87-103.

- Suasnábar, C. (2013) *Intelectuales, exilio y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria.
- Suasnábar, C., Isola, N. (2017) "Las fronteras "borrosas" de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años", en Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Isola, N. y Suasnábar, C. (comps.) *Pensar la educación en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique, pp. 209-237.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tenti, E. (1991) "La política educativa radical: 1983-1988", *Revista Cauces*, núm. 3, s/p.
- Tiramonti, G. (1997) "Los imperativos de las políticas educativas de los 90", *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), pp. 49-69.
- Tiramonti, G. (2004) "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", en Novaro, M. y Palermo, V. (comps.) *Historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 224-238.
- Tiramonti, G. (2017) "Investigación y políticas educativas en Argentina: dos términos de una ecuación de debilidad institucional", *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2(1), pp. 398-414.
- Tiramonti, G. y Filmus, D. (2001) *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Torres, G. (2014) "Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina", en Torres, G. *História da Educação*, 18(44), pp. 165-185.
- Wanschelbaum, C. (2013) "La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización", *Historia de la Educación. Anuario*, 14(1). Disponible en: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2236/pdf> (último acceso 13 de abril de 2021).

Discursos

- Alfonsín, R. (1983) *Discurso de asunción presidencial ante la Asamblea Legislativa*. Buenos Aires, Argentina, 10 de diciembre.
- Alfonsín, R. (1985) *Convocatoria para una convergencia democrática. Plenario de delegados del Comité Nacional de la UCR*. Buenos Aires, Argentina, 1 de mayo.
- Alfonsín, R. (1987) *Mensaje ante la Honorable Asamblea Legislativa*. Buenos Aires, Argentina, 1 de mayo.

Leyes

- Ministerio de Educación y Justicia de Argentina (1984) Ley de Pautas de organización del Congreso Pedagógico, N° 23114.

Notas

- ¹ Reconociendo el sesgo sexista del idioma español, este trabajo adopta el genérico masculino para facilitar la lectura, sin que implique invisibilizar otras categorías de géneros.
- ² Este término alude a “agenda de gobierno”, diferenciándola de la agenda política. Esta última refiere a los temas-debate en torno a los cuales se produce la discusión pública y la primera al conjunto de demandas y problemas que los gobernantes seleccionan como objeto de intervención política que se traducen en legislaciones básicas o derivadas, asignaciones presupuestarias, programas, planes y proyectos, etc. (Aguilar Villanueva, 1993).
- ³ Perteneciente a la Unión Cívica Radical (UCR).
- ⁴ Se designa como la Alianza de la Nueva Derecha a los gobiernos que emergen en los 80, combinando elementos neoconservadores y neoliberales (más allá de su aparente contradicción), cuyos arquetipos fueron representados por las administraciones de Ronald Reagan en Estados Unidos, Margaret Thatcher en Gran Bretaña y Helmut Kohl en Alemania.
- ⁵ Desde fines de 1960 en Argentina se elaboran reformas integrales al diagnosticarse el declive del modelo educativo fundacional, cobrando protagonismo la concepción de educación como agente de cambio y canal de movilidad social en el auge de las ideologías del desarrollismo.
- ⁶ Expresiones que aparecen en diferentes discursos de Alfonsín (Nudelman, 1987); así como en documentos de política educativa (MEJ, 1989; Secretaría de Educación, 1987; Subproyecto 011 y Subproyecto 012 (estos últimos citados en el Cuadro 1 del anexo).
- ⁷ Se considera a las reformas como el conjunto de políticas educativas que explícita e intencionalmente buscan introducir innovaciones en el sistema educativo a través de normas, planes, proyectos, programas y otros textos más o menos institucionalizados que estructuran los discursos oficiales o de estado” (Giovine y Martignoni, 2010). De ahí que y recuperando los aportes de Ball (1994), Popkewitz, (1994) y Popkewitz y Brennan, (2000), las reformas son históricamente situadas, no portan ningún significado esencial y son parte de un proceso de regulación que adquiere diferentes formas según las racionalidades que las sustentan (integrales, estructurales o graduales, macro y/o micropolíticas, etc.).
- ⁸ Se buscó reconstruir el proceso desde la mirada de aquellos actores que condujeron y/o gestionaron (políticos-funcionarios) y elaboraron (intelectuales-reformadores) proyectos que supusieron propuestas modificatorias de estructuras y prácticas previas específicamente del nivel secundario y la formación docente: 1) Secretario de Educación (1987-1989); 2) Sub-secretario de Conducción Educativa (1988-1989); 3) Académica, docente universitaria y experta de organismos internacionales, responsable del Instituto Nacional de Actualización Docente (INPAD); 4) Académica, docente universitaria, coordinadora del INPAD; 5) Docente de Instituto de profesorado y coordinadora de los proyectos sobre formación docente (MEJ) vinculados a la Organización de Estados Americanos (OEA); 6) Docente de Instituto de profesorado, miembro del equipo técnico-pedagógico del proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB). Estos relatos orales se articularon con otros escritos que narran, en primera persona, las experiencias analizadas, permitiendo reconstruir también las trayectorias de tres reformadores fallecidos: 7) Académica, docente universitaria, funcionaria del MEJ y coordinadora del Proyecto 002 (ver Cuadro 1 del anexo); 8) Académico, docente universitario y coordinador del MEB y 9) Académico, docente universitario y coordinador del Proyecto 009 (ver Cuadro 1 del anexo).
- ⁹ El colapso de la dictadura cívico-militar por conflictos internos y la presión social luego de la derrota en la Guerra de Malvinas (1982) propició una transición “por ruptura” a diferencia de las llamadas transiciones “pactadas” que se dieron en otros casos latinoamericanos. La misma implicó la ausencia de condicionamientos al nuevo gobierno para instalar su agenda política, al menos en un primer momento, y el juzgamiento a los principales responsables militares de la violación a los derechos humanos (Portantiero y Nun, 1987; Lanzaro, 2001).
- ¹⁰ Véase Dictámenes del Consejo para la Consolidación de la Democracia editados por EUDEBA, cuyo coordinador fue Carlos Nino e integrada por representantes de partidos políticos, eclesiásticos y académicos.
- ¹¹ Las elecciones de medio término dieron como resultado que quedaran 17 de las 22 gobernaciones pro-

vinciales en manos de la oposición.

- ¹² Se intensificaron los conflictos con el sindicalismo (que ya acumulaba diez paros generales), especialmente con el docente que realizó una huelga por 42 días confluyendo en la “Marcha Blanca” en 1988 por la pérdida de su salario real producto del proceso inflacionario (Tiramonti y Filmus, 2001; Giovine, 2003).
- ¹³ Estos aspectos fueron desagregados en los cuadernillos redactados por el MEJ, así como en las *Pautas para la realización de la Asamblea Pedagógica Nacional*.
- ¹⁴ Pautas de Organización del Congreso Pedagógico y los cuadernillos del MEJ y las jurisdicciones provinciales. Es de destacar que podían participar los mayores de 15 años, habilitando la participación de los centros de estudiantes de escuelas secundarias.
- ¹⁵ Se convocó a intelectuales a integrar la Comisión Honoraria Asesora (CHA) del CPN tales como Ana María Barrenechea, Berta Braslavsky, Héctor Félix Bravo, Gustavo Cirigliano, Luis Iglesias, Gustavo Malek, Adelmo Montenegro, Avelino J. Porto, Gilda Romero Brest, Cesar Milstein (quién no acepta la designación), Ernesto Sabato, Juan Carlos Tedesco y Gregorio Weimberg junto con referentes de cultos religiosos reconocidos, de la cultura y la política en general. Su participación dio como resultado la publicación de una colección titulada “Cuadernos del Congreso Pedagógico” (EUDEBA). La Iglesia Católica editó una colección propia titulada “Congreso Pedagógico” a cargo de la Editorial Docencia, cuyo coordinador fue Eugenio Gómez de Mier.
- ¹⁶ Dicha ley, si bien legislaba para los niveles preescolar y primario de la jurisdicción nacional y no para las provincias, estableció los principales principios que rigen aún hoy a la escolarización argentina: universalidad, gratuidad, obligatoriedad y gradualidad. Respecto al laicismo cabe aclarar que no todas las provincias lo adoptaron y algunas siguen prescribiendo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, mientras que otras establecen a la moral cristiana como uno de los fines educativos. Véase el ya clásico libro de Bravo (1972); Giovine (2008); Torres (2014).
- ¹⁷ Movimiento estudiantil constituido en un hito histórico de los principios que rigen la universidad pública argentina: cogobierno de docentes, estudiantes y graduados, autonomía, libertad de cátedras, entre otras.
- ¹⁸ Se recupera esta expresión para referir a que las políticas condensan tanto significaciones alejadas en el tiempo –*canon transhistórico*–, así como hallan condiciones de producción de acuerdo al *clima de época*.
- ¹⁹ Este libro se constituyó en una fuente de consulta para el ministerio nacional y fundamento de proyectos de reforma educativa. Véase –entre otros– los tres tomos dirigidos por Kauffmann (2001); Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2006).
- ²⁰ En adelante EAS, Secretario de Educación, 1987-1989. Anteriormente fue diputado nacional por la provincia de Santa Fe, siendo presidente de la Comisión de Educación de dicha cámara. Cabe aclarar que las citas de entrevistas que aparecen en el texto fueron realizadas en el marco de la tesis doctoral de Mendez, 2018.
- ²¹ Diversos autores afirman que el CPN no logró dinamizar a los actores educativos e integrarlos al debate. Al mismo tiempo la esperanza en alcanzar una masiva participación ciudadana no se logró y ante la imposibilidad de conformar una mayoría propia, el gobierno se vio obligado a acuerdos en pos de moderar posiciones que implicaron el avance de los sectores privados de la educación, principalmente confesionales, contrarios al laicismo pregonado históricamente por la UCR.
- ²² Fundada por un grupo de jóvenes en Santa Fe durante la dictadura del General Onganía. A principios de los 70, comenzaron a acercarse a Alfonsín que representaba un programa de tendencia socialdemócrata dentro de la UCR. Varios de sus dirigentes ocuparon cargos durante su mandato (Cuadernos de Formación Política N° 1, 2 y 3 y de Divulgación N° 1, Junta Coordinadora Nacional de la Juventud Radical, UCR, años 1980-1985).
- ²³ Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y docente de la misma universidad. Doctora, Universidad de Leipzig. Coordinadora del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Argentina (1984 y 1992) e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Partido Comunista. Autora

también del libro *La discriminación educativa en Argentina* (1984).

- 24 Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Docente de diferentes universidades. Sin militancia partidaria con inclinación a la izquierda intelectual. Se desempeñó desde 1976 en UNESCO, siendo director de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) entre 1982 y 1986 y de la Organización Regional sobre Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) entre 1986 y 1992. Fundador y primer director del Área de Educación de FLACSO en 1982.
- 25 Profesora en Ciencias de la Educación, UBA y docente de la misma. Asesora de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación entre 1983 y 1986 y luego asesora de la Secretaría de Educación. Autora del libro *Diagnóstico de la administración central de la Educación* (1988).
- 26 El CFE fue creado en 1972 como espacio de planificación y concertación de políticas educativas entre la Nación, las provincias, la ciudad de Buenos Aires y el entonces territorio de Tierra del Fuego. En la transición democrática pretendió recuperar su rol de coordinación interjurisdiccional de políticas, pero las disputas partidarias en su interior obstaculizaron gran parte de la toma de decisiones compartidas.
- 27 Los primeros estudios elaborados con UNESCO estuvieron financiados a través de la línea PNUD 87/011 AR destinada al "Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones" e incluyeron análisis sobre la administración central, la calidad y el sistema de información.
- 28 Los documentos de OEA/PREDE/MEJ pueden consultarse en <http://repositorio.educacion.gov.ar/>.
- 29 Préstamo BIRF 2984-0 "Proyecto de asistencia para el manejo del sector social en Argentina" (PRONATAS) con el objetivo de lograr un aumento de la eficiencia en el suministro de dichos servicios, entre los cuales se incluyó al sistema educativo (BIRF, 1988; 1989).
- 30 Político, abogado y empresario de medios periodísticos de la Provincia de Río Negro. Dirigente de la UCR en esa provincia. Fue Congresal de la Convención Constituyente que dictó la constitución rionegrina en 1957 y diputado provincial antes de ser designado ministro.
- 31 Los acuerdos entre la gestión de Rajneri y el BM se plasman en el Informe Banco Mundial, *Argentina: reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación* (Banco Mundial, 1991) realizado en base a los trabajos del equipo de asesores del ministerio. El mismo fue rechazado por el gobierno en 1988, pero será aprobado en la presidencia de Menem.
- 32 Proyecto MEB Resolución ministerial 530/1988; Circular N° 13/1988 de la Dirección Nacional de Educación Superior; PTEM Resolución 1624/1988; Subproyecto 009, Resolución Ministerial 264/1989.
- 33 Puede observarse también en el diseño curricular del CBG y CBU del nivel secundario (PTEM) y del MEB, los cuales eran "semiestructurados", dejando en los docentes la responsabilidad de adaptarlos.
- 34 Grupo de asesores del discurso que trabajó con Alfonsín inspirado en los asesores de discurso del presidente francés François Mitterrand. Meyer Goodbart (sociólogo) y Eduardo Issaharof (psicoanalista) conformaron un equipo de sociólogos, lingüistas, periodistas, historiadores donde un sector se encargaba de realizar encuestas y análisis de opinión pública, y otro de elaborar ideas que permitiesen *aggiornar* el tradicional ideario de la UCR construyendo un nuevo sentido democrático más acorde a la socialdemocracia europea. Puede consultarse a Elizalde (2009).
- 35 Tales como Dante Caputo (Canciller), Jorge Sábato (Ministro de Educación), Enrique Groisman y Jorge Roulet (secretarios de Función Pública) provenían del Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración pública (CISEA) nacido en el seno del Instituto Di Tella; Oscar Oszlak, en la misma secretaría, provenía del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES); Juan Sourrouille (Ministro de Economía) y su equipo económico del Instituto de Desarrollo Económico (IDES).
- 36 La composición de los proyectos y programas indagados son un ejemplo de ello. El Proyecto 009 estaba coordinado por Pedro Lafourcade, co-coordinado por Marta Teobaldo, los miembros del equipo central y zonal eran jóvenes graduados y docentes de universidades nacionales con sede en las provincias de las escuelas participantes y como asesores, docentes de la UBA como fue el caso de Lidia Fernández, quien formaba a los equipos en "Inserción socio-institucional" (documentos internos del Proyecto 009, MEJ, 1988-1989). También véase Tiramonti, 2017; Suasnábar e Ísola, 2017.
- 37 Si bien es minoritaria su presencia en las instancias gubernamentales, ya en los 80 puede observarse "una

intensa tarea de instalación de... diagnósticos y propuestas educativas en la sociedad civil" (Echenique, 2018: 345), a cargo de los llamados normalistas católicos (Antonio Salonia, Alfredo van Gelderen, Luis Zanotti, entre otros), miembros de la Unión del Centro Democrático –UCEDE– (Alberto Benegas Lynch, Ricardo Zinn), fundaciones empresariales (Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas –FIEL–, Fundación Banco Boston, Unión Industrial Argentina –UIA–, Fundación Mediterránea) y el BM. Estas fundaciones se irán preocupando cada vez más por los problemas educativos, creando comisiones, foros o centros específicos para su estudio y elaboración de propuestas de reforma (Echenique, 2018: 345).

- 38 Economista egresado de la Universidad Nacional de Córdoba. Magister y PhD por la Universidad de Chicago. Consultor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la OEA, el BM y las Naciones Unidas (ONU).
- 39 Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía, egresada y docente de la Universidad Nacional de Córdoba donde fue cesanteada. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora de Investigaciones Educativas de la Ciudad de Buenos Aires creada en 1983. Ingresó al Ministerio de Educación en 1986 ocupando diferentes cargos.
- 40 Profesora de Pedagogía y docente de la Universidad Nacional de Tucumán. Exiliada durante la última dictadura militar trabajó en la Universidad Abierta de Venezuela y fue consultora de la OEA en Paraguay. Fue convocada en 1987 para organizar el INPAD, siendo su primera rectora.
- 41 Profesor de Historia. Militó en la Federación Juvenil Comunista. Doctor, Universidad de Leipzig. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Asesor de la Secretaría de Educación y responsable del Proyecto 006 (ver Cuadro 1 del anexo).
- 42 Pedagoga, especialista en educación especial. Docente en diversas instituciones y consultora de UNESCO. Militante del Partido Comunista.
- 43 Maestro, pedagogo y psicólogo egresado y docente de la Universidad Nacional de Rosario. Militante del Partido Comunista, cesanteado durante las dos últimas dictaduras y exiliado. En 1985 fue nombrado rector del Instituto de Profesorados Joaquín V. González y luego Director de Educación Superior del MEJ (1987-1989).
- 44 Joven graduada de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA) y militante de la UCR –línea Coordinadora.
- 45 Subsecretario de Gestión Educativa entre 1987 y 1989. Abogado, Universidad Nacional de La Plata. Fue docente y rector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, desempeñándose como profesor también en otros centros académicos nacionales y latinoamericanos.
- 46 Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía experto en Didáctica, egresado y docente de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis. Consultor internacional del PNUD.
- 47 Licenciados en Ciencias de la Educación, UBA.
- 48 La CONADE se creó en el año 1962 y el sector Educación en 1964; ambos trabajaron bajo la dirección del entonces joven graduado Norberto Fernández Lamarra. El trabajo "Educación, recursos humanos y desarrollo" coordinado por él y Aguerrondo contiene el primer estudio de diagnóstico del sistema educativo argentino y es el principal trabajo elaborado y publicado por dicho sector.
- 49 Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Directora General de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires (1984). Profesora de la Universidad Nacional de Luján desde 1987.
- 50 Licenciada en Ciencias Políticas, Universidad del Salvador y magíster de la primera cohorte de la Maestría de FLACSO. Se desempeñaba como docente en la UBA en la misma cátedra que Paviglianiti y Nosiglia y participó en el Proyecto 002 (ver Cuadro 1 del anexo).
- 51 FLACSO firmó un convenio con la Secretaría en el que se acordaba vincular algunos trabajos de tesis con requerimientos de la Secretaría para generar conocimiento académico sobre los problemas educativos e incentivar las relaciones con la gestión del sistema (Ministerio de Educación y Justicia, 1987).
- 52 Coordinadora de Proyectos OEA y MEB. En adelante EEB.
- 53 Miembro del equipo MEB. En adelante ESM.
- 54 Coordinadora del INPAD 1987-1989.



Jorgelina Mendez es Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata; Magister en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Docente de grado e investigadora, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: jmendez@fch.unicen.edu.ar



Renata Giovine es Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Docente de grado y posgrado e investigadora, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: renatagiovine@gmail.com

Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción laboral juvenil en la Argentina

Approximations on the incidence of the secondary technical degree in the labor insertion of young people in Argentina

MARIANA LUCÍA SOSA*

CIS-IDES/CONICET

Resumen:

En la Argentina la recuperación económica posterior a la crisis de 2001 dio lugar al incremento de la ocupación y a significativas mejoras en los indicadores económicos y sociales. Paralelamente, reformas en el sistema educativo promovieron la formación e inserción laboral de jóvenes en actividades técnicas.

En ese marco, el presente trabajo tiene como objetivo analizar algunos indicadores vinculados a la inserción laboral y educativa de jóvenes egresados de escuelas de educación técnico profesional (en adelante ETP) y comparar su inserción con la de jóvenes egresados del nivel secundario (considerando todas las modalidades) en la Argentina. Asimismo, en el caso de los egresados ETP, se indaga sobre cuestiones ligadas a la movilidad ocupacional intergeneracional.

Para ello se utilizaron datos del año 2013 de la Encuesta de Seguimiento de Egresados realizada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Palabras clave: Educación técnica – Inserción laboral – Juventud

Abstract:

The economic recovery after the crisis of the early 2000s led to significant improvements in economic indicators and the rise in employment. Simultaneously, recent reforms in the education system promoted the training and employment of young people in technical activities, which meant changing the course of the measures taken during the 1990s.

This paper aims to analyze the main indicators related to the employment of young graduates of technical education schools and compare them with the insertion of young graduates of the secondary level in Argentina. For this, we will use data of the Survey of graduates on technical education carried out by the INET in 2013 and data from the Permanent Household Survey carried out by the INDEC of the same year.

Comparing the two groups allows to know whether there are differences between secondary school graduates of technical education and graduates from other schools regarding to employment and educational rates insertion. The aim is to analyze if they have different rates of employment and unemployment and if there are differences in the quality of jobs they can access, whether or not to continue studying, etc.

Keywords: Technical education – Labor insertion – Youth

Recibido el 28 agosto 2020 | Aceptado el 10 septiembre 2020

Cita recomendada: Sosa, M. L. (2020) "Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción laboral juvenil en la Argentina", *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 104 a 120.

Introducción

La revitalización económica posterior a la crisis de 2001 en Argentina dio lugar al incremento de la ocupación y a ciertas mejoras en el mercado de trabajo. Paralelamente, reformas en el sistema educativo promovieron la formación e inserción laboral de jóvenes en actividades técnicas, modificando el rumbo planteado durante la década de 1990.

El objetivo del trabajo es analizar y comparar aspectos de la inserción laboral y continuidad educativa de los egresados de escuelas secundarias de ETP con los del conjunto de egresados del nivel secundario, para conocer si existen diferencias entre ellos, si poseen distintas tasas de ocupación y de desocupación, si hay diferencias en la calidad de los empleos a los que acceden, si siguen o no estudiando, etc.

Asimismo, en el caso de los egresados ETP, se pretende indagar sobre cuestiones ligadas a la movilidad ocupacional intergeneracional.

A tal fin, se procesaron y analizaron datos de la Encuesta de Seguimiento de Egresados realizada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)¹ en el año 2013 y datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (en adelante EAHU) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del mismo año, considerando a los jóvenes del mismo tramo de edad con nivel secundario completo (de todas las modalidades) en Argentina.

Elementos para el marco analítico

El estudio de las transiciones entre el mundo educativo y el laboral resulta de gran interés para las ciencias sociales y también para el diseño de políticas públicas ya que permite conocer y analizar los procesos a través de los cuales los jóvenes se integran a la sociedad por medio del trabajo. La forma en la que los individuos se insertan en el mercado laboral se ve influida, tanto por los contextos sociales, económicos y culturales como por sus propias decisiones, en las que también inciden cuestiones como el origen social, el género, el nivel educativo y el tipo de estudios. Pero también depende de las configuraciones institucionales que limitan y canalizan estas mismas decisiones: las oportunidades educativas, las estrategias de los empleadores, la estructura y las preferencias de la población activa que compite con ellos, las políticas públicas de apoyo al empleo juvenil, etc. En definitiva, las transiciones desde la educación al mundo del trabajo constituyen un objeto de estudio que implica dimensiones diversas, que remite a la complejidad y a la variabilidad de los mercados laborales y las sociedades en su conjunto (Fachelli y Planas, 2011).

En este sentido, la integración laboral representa un elemento central para la configuración de la vida de los jóvenes. De ahí la pertinencia de estudiar los elementos que intervienen en la relación de los jóvenes con el mundo del trabajo. Entre los estudiosos de los fenómenos económicos, existe consenso con respecto a que el análisis de lo que ocurre con la población joven es fundamental para interpretar el impacto económico y social de las transformaciones del mercado de trabajo (Dávila y Ghiardo, 2011).

Considerando las significativas transformaciones económicas, sociales y laborales que tuvieron lugar en el mundo en las últimas décadas y la constatación de la inexistencia de transiciones lineales entre el sistema educativo y el trabajo, especialistas en el tema

han destacado la necesidad de analizar las transiciones reales utilizando diversidad de enfoques que permitan identificar y caracterizar sus actuales complejidades.

Por su parte, los estudios sobre movilidades se constituyen como un enfoque valioso a la hora de analizar el peso del origen social y su influencia en las inserciones laborales y educativas de los jóvenes. Especialmente aquellos estudios que indagan sobre la movilidad intergeneracional y examinan la influencia de las características ocupacionales y educativas de los padres sobre las inserciones laborales y educativas de los jóvenes.

Si bien se reconoce la existencia e importancia de distintos abordajes de la movilidad social, en el presente artículo el análisis de la movilidad social de los egresados ETP se focaliza en la movilidad ocupacional intergeneracional, como una dimensión a ser indagada en el estudio y caracterización de la transición entre educación y trabajo de los jóvenes egresados de las escuelas secundarias técnicas.

Antecedentes de investigación sobre el tema

Estudios que analizaron la inserción laboral y educativa juvenil considerando específicamente a aquellos con formación técnica han señalado que las naciones con mayor proporción de estudiantes matriculados en secundarias con orientación vocacional o técnica, presentan tasas de asistencia escolar y de terminalidad significativamente más altas. Asimismo, a partir de un abordaje de tipo longitudinal basado en el seguimiento de los egresados se ha demostrado que quienes egresaron de programas vocacionales registran ingresos superiores a quienes cursaron otras modalidades. En particular sobresale el caso de los egresados de especialidades ligadas a la informática ya que presentan niveles de ingresos significativamente superiores al resto tras ocho años de haber egresado (Bishop y Mane, 2003).

Otros estudios, incorporando al enfoque la relación entre formación técnica y acceso al empleo, así como cuestiones ligadas a la calidad de los puestos de trabajo y los ingresos, respaldan estas afirmaciones y añaden que el efecto de la educación vocacional técnica (TVET) es positivo en relación al empleo, a la calidad del empleo y a los ingresos, pero señalan la existencia de una heterogeneidad significativa (Tripney *et al.*, 2012).

En la misma línea, investigaciones sobre inserción laboral de jóvenes franceses también destacan las diferencias significativas entre egresados del mismo nivel al considerar las distintas especialidades de formación (Arrighi *et al.*, 2009; Cereq, 2010) y señalan que los enfoques basados únicamente en los niveles educativos resultan insuficientes por lo cual resulta necesario enfoques que consideren las especialidades de formación (Arrighi y Sulzer, 2012).

Razón por la cual, se considera pertinente profundizar y complejizar el análisis de inserción de egresados técnicos incorporando nuevos enfoques que permitan ver las particularidades y comprender su heterogeneidad.

En América Latina, Chile cuenta con un gran volumen de antecedentes de investigación sobre inserción educativa y laboral de egresados técnicos. Algunos de ellos, se basan en enfoques que consideran especialmente las características de sus hogares de origen (Sevilla y Sepúlveda, 2015; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Otras investigaciones comparan las inserciones laborales y educativas de egresados técnicos con las de egresados de la modalidad científicohumanista (Larrañaga *et al.*, 2014) y analizan las vinculaciones entre

las características del hogar de origen y las elecciones educativas (Sepúlveda, 2017).

En la Argentina, son escasos los estudios que analizan en profundidad la inserción laboral de jóvenes egresados de escuelas técnicas. La mayoría de ellos tiene décadas de antigüedad (Gallart, 1985; 1986; 1984) o aborda la modalidad ETP tangencialmente y no específicamente (Filmus *et al.*, 2001a; 2001b; 2001c; Filmus, 2003; Longo, 2011; Sendón, 2013). Sin embargo, algunos trabajos de los últimos años sobre la inserción ocupacional de jóvenes egresados del nivel secundario consideraron específicamente la modalidad técnica (Álvarez *et al.*, 2015; Sosa, 2016a; 2016b; 2018).

Estudios que analizaron la inserción laboral de egresados de nivel secundario considerando las diferencias entre modalidades durante los primeros años de la década del 2000, compararon a la escuela técnica con el resto de las modalidades (bachiller y comercial) (Filmus *et al.*, 2001; Filmus, 2003; Longo, 2011). Otros consideraron la apreciación de los alumnos hacia la formación recibida en el secundario tomando en cuenta a los egresados de modalidad técnica (Dabenigno *et al.*, 2009) y analizaron las expectativas futuras de los jóvenes en relación a su intención de proseguir estudios superiores (Gallart, 1987; Dabenigno *et al.*, 2005; 2009).

En este marco, la justificación acerca de por qué adentrarse en titulaciones específicas se apoya en la argumentación brindada por Dubar (2001) y retomada por Jacinto (2018), quienes sostienen que centrarse en el análisis de determinados segmentos o “mundos del trabajo” permite discutir las categorías generales con las que habitualmente se analiza la problemática del empleo juvenil y detectar cómo las tendencias a menudo comprobadas al estudiar la inserción laboral de jóvenes en general se verifican en estos segmentos y en qué se diferencian.

Contexto socioeconómico y educativo: cambios y continuidades

Luego de la crisis y la salida vía devaluación, desde el año 2003, la economía argentina manifestó cambios en algunas tendencias. Se registró un crecimiento del producto bruto interno (PBI), descendió la tasa de desocupación, se produjo una recuperación del salario y tuvo lugar la reactivación de algunas ramas orientadas al mercado interno dando lugar a un acotado proceso de industrialización sustitutiva (Azpiazu y Schorr, 2010: 9). En el sector público se registraron superávits así como crecimiento en los niveles de gasto y prestaciones sociales (CENDA, 2010).

Dichos progresos en los indicadores sociales, económicos y de empleo generaron mejoras en las condiciones de vida de los trabajadores respecto al periodo anterior (Beccaria *et al.*, 2005), pero a partir de 2007/8 el crecimiento económico se desaceleró y el modelo basado en el “dólar alto” comenzó a mostrar sus limitaciones (CENDA, 2010; Schorr, 2013).

En relación al mercado de trabajo, a partir de 2003 comenzó una etapa que se caracterizó por un elevado incremento en la tasa de ocupación (la desocupación disminuyó a menos de la mitad). También hubo mejoras relativas en torno a la calidad del empleo y a la distribución del ingreso (CENDA, 2010).

Entre los cambios más significativos del periodo se destacan la recuperación de las negociaciones colectivas por parte de los trabajadores y la reestatización del sistema de jubilaciones y pensiones.

El análisis de la evolución de los indicadores de empleo muestra que entre 2002 y 2014 se crearon alrededor de 3 millones de puestos de trabajo registrados, la tasa de desempleo descendió a niveles menores al 10% y, de a poco, los trabajadores fueron recuperando algunas herramientas de negociación. No obstante, como se ha señalado, a partir de 2008, en coincidencia con la tendencia registrada en el conjunto de la economía y en el marco de la crisis económica internacional, tuvo lugar un marcado freno en la creación de empleo.

Para el mismo periodo, los indicadores laborales juveniles revelaron algunas mejoras. Sin embargo, a pesar de que las tasas de desempleo e informalidad laboral juvenil descendieron persistió el lugar deteriorado del empleo joven frente al empleo de adultos (Jacinto y Chitarroni, 2010; Miranda, 2008; Salvia, 2008). En 2014 cerca de la mitad de los jóvenes asalariados son informales y el desempleo juvenil triplica al desempleo de adultos, constituyendo así a los jóvenes como una población vulnerable (ver Gráficos 1 y 2 del anexo).

Paralelamente, en el ámbito educativo tuvieron lugar una serie de modificaciones que implicaron cierta ruptura respecto a la década anterior.

Durante la década de 1990 el sistema educativo argentino tuvo importantes transformaciones, especialmente a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de transferencia de los servicios educativos. En particular la educación técnica fue relegada, desfinanciada y desmembrada (Gallart *et al.*, 2003; Gallart, 2006). En la currícula de la modalidad se le quitó espacio y peso a las orientaciones, a pesar de que las horas de taller y la formación en especialidades técnico profesionales son los elementos que la caracterizan.

Durante la década de 2000 se sancionaron nuevas leyes educativas que modificaron el rumbo iniciado en la década previa. En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) que dejó sin efecto a la Ley Federal de Educación de 1993 y, entre otras cuestiones, planteó la obligatoriedad de la totalidad del nivel secundario. Respecto a la educación técnico profesional, en el año 2005 se sancionó una ley específica que regula su implementación y desarrollo (Ley de Educación Técnico Profesional, N° 26.058). Tiene entre sus principales objetivos desarrollar oportunidades de formación específica (es decir: volver a dar relevancia a la carga horaria de taller y la formación en especialidades técnicas) y contribuir a la inserción laboral de los egresados. También prevé un financiamiento anual proporcional al PBI nacional (dando lugar a la implementación de planes de mejora que permiten la compra de equipamiento para los talleres y la actualización tecnológica de las escuelas).

En este marco, señalados los cambios económicos y sociales en general y en la educación técnica en particular, el presente artículo se propone analizar la inserción laboral y educativa de jóvenes egresados de escuelas técnicas en comparación con la de otros jóvenes con estudios secundarios completos de todas las modalidades.

Efectos del título técnico en la inserción laboral juvenil

Siguiendo la perspectiva teórica y metodológica más arriba esbozada, este trabajo busca contribuir a los estudios sobre transiciones entre educación y empleo a partir del análisis de un grupo específico: los egresados de escuelas de modalidad técnico-profesional

en la Argentina. Asimismo realiza un análisis comparativo entre ellos y el conjunto de egresados de secundaria, para dar cuenta, entre otras cuestiones, de la incidencia del título técnico en la inserción laboral juvenil.

En la primera parte se analiza, en clave comparativa, la inserción laboral de jóvenes egresados de escuelas secundarias técnicas en relación con el conjunto de jóvenes con nivel secundario completo del mismo tramo de edad. Para ello, se comparan algunos de los principales indicadores laborales y educativos juveniles, tales como condición de actividad, tasa de desocupación, categoría ocupacional, calificación del empleo, tasa de informalidad y continuidad de estudios en el nivel superior, considerando también el sexo en ambos grupos de jóvenes egresados del secundario. Tal comparación se basa en información obtenida a partir del procesamiento propio y análisis de datos del Seguimiento de Egresados de Escuelas de nivel secundario de modalidad técnica realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y de la EAHU² realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el año 2013.

En la segunda parte se presenta un análisis focalizado en los egresados ETP en el que se muestran hallazgos vinculados a la movilidad ocupacional intergeneracional. El análisis de la movilidad social intergeneracional aborda uno de los problemas centrales de la sociología (la comprensión de la trasmisión de las ventajas socioeconómicas de una generación a la siguiente) y es un indicador relevante sobre la dirección y los significados que adquiere un proceso de cambio social, puesto que compone una medida, tanto de las oportunidades ocupacionales y educativas estructurales que brinda una sociedad, como del grado de desigualdad en el que se distribuyen dichas oportunidades entre personas de distintos orígenes sociales (Hout, 1983; 1988; Dalle, 2016).

Comparación entre Egresados EAHU y ETP. Ventajas de los Egresados ETP sobre el conjunto de egresados de nivel secundario

Aquí se consideran como universos de comparación a los jóvenes egresados de escuelas técnicas de nivel secundario relevados por el Seguimiento de Egresados del INET por un lado, y por el otro, al total de jóvenes del mismo tramo de edad³ con nivel secundario completo o más, relevados por la Encuesta Anual de Hogares Urbanos⁴ del INDEC.

El universo del Seguimiento de Egresados⁵ está conformado por los 39.706 jóvenes que en el año 2009 se encontraban cursando el último año en secundarias de modalidad técnico-profesional en todo el país y que en el año 2013, año en el cual se los indagó acerca de su inserción educativa y laboral por medio de una encuesta de seguimiento, declararon haber finalizado el nivel secundario. Este trabajo se basa en los datos recolectados en la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados realizada en el año 2013.

Por su parte, el universo de la EAHU está compuesto por los 1.551.470 jóvenes de entre 21 y 24 años con nivel secundario completo o más relevados por la encuesta en el año 2013.

Operativamente, de aquí en más nos referiremos a los *Egresados ETP* y a los *Egresados EAHU* para aludir a cada uno de estos dos grupos de jóvenes con estudios secundarios completos.

La comparación de los datos de ambas fuentes permite identificar la existencia de diferencias entre los Egresados ETP y los Egresados EAHU en relación con las características

que asume su inserción laboral y sus condiciones de empleo. Lo cual posibilita el análisis de la incidencia del título técnico de nivel secundario en las transiciones entre educación y trabajo.

Previo a la comparación acerca de la inserción laboral, cabe destacar algunas cuestiones sobre el perfil de los dos grupos de jóvenes con nivel secundario completo. Los Egresados ETP son en su mayoría varones (7 de cada 10), el 69% comenzó estudios en el nivel superior tras finalizar el secundario y el 63% en 2013 continuaba estudiando⁶. Entre los egresados ETP hay mayor proporción de varones que entre los EAHU. Asimismo entre los primeros se advierte mayor continuidad de estudios superiores y también mayor proporción de los que a cuatro años de haber cursado el último año de secundaria ya son aportantes del hogar (ver Gráfico 3 del anexo).

El procesamiento y análisis de la información, muestra que los egresados técnicos se encuentran en una situación ventajosa, tanto en términos laborales como de continuidad educativa, frente al conjunto de los jóvenes con nivel secundario completo.

En cuanto a lo educativo se observa, como ya se señaló, dentro de los egresados ETP, mayor tendencia a la continuidad de estudios superiores (Sosa, 2016b) (ver Gráfico 3 del anexo). La importante porción de egresados de secundaria técnica que continúan estudios superiores está en concordancia con lo que señalan investigaciones que analizan la transición de los egresados técnicos hacia la educación superior (Larrañaga *et al.*, 2014). Asimismo se ha destacado que el aumento de la participación de los egresados técnicos en el nivel superior cuestiona el carácter de nivel terminal que muchas veces le es atribuido (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Sepúlveda, 2017).

En cuanto a lo laboral, en términos generales, los egresados ETP presentan un alto grado de participación en el mercado de trabajo ya que casi 8 de cada 10 forma parte de la población económicamente activa. A 4 años de haber finalizado el secundario la mayoría de los egresados ETP se encuentran ocupados (68%) (Álvarez *et al.*, 2015) y algo más de 8 de cada 10 ocupados se desempeñan en puestos calificados⁷ (Sosa, 2016a). Este último dato resulta particularmente significativo no solo porque difiere de la situación que se advierte en el conjunto de trabajadores jóvenes, donde el 71% se desempeña en puestos calificados, sino que también se diferencia de lo que le ocurre al colectivo de jóvenes ocupados con secundario completo. El porcentaje de egresados ETP que están ocupados en puestos calificados supera en 10 puntos porcentuales el que se observa entre aquellos.

Además los egresados ETP muestran ventajas relativas respecto a los egresados EAHU en tanto se ven algo menos afectados que estos últimos por la desocupación y la informalidad (ver Gráfico 4 del anexo).

En cuanto a las diferencias de género, es preciso destacar que las ventajas observadas, ligadas a la inserción laboral de los egresados ETP frente a los egresados EAHU se mantienen al desagregar la información por sexo. En este sentido, los varones ETP se encuentran mejor posicionados que los varones EAHU y ocurre lo mismo con las mujeres ETP frente a las mujeres EAHU. Sin embargo, hacia adentro de cada grupo, los varones presentan ventajas con respecto a las mujeres. En este sentido, dentro de los egresados ETP sucede lo mismo que en el mercado de trabajo en general. Las desventajas de las egresadas mujeres frente a los varones se enmarcan en la desventaja general que sufren las mujeres en el mercado de trabajo, las mismas han sido abordadas por numerosos

estudios que analizan el empleo desde una perspectiva de género considerando niveles educativos, edad, sectores de actividad, etc. (HalperinWeisburd, 2011; Novick *et al.*, 2009; Faur y Zamberlain, 2007; Cortés, 1990, 2003; Cortés y Heller, 2010; OIT, 2000).

En síntesis, a partir de esta comparación se ha podido mostrar que el título de secundaria técnica tiene un efecto positivo en la continuidad educativa y en la inserción laboral de los Egresados ETP ya que al compararlos con el conjunto de egresados secundarios mostraron ventajas. Al mismo tiempo, estos resultados evidencian, como lo muestran también otras investigaciones, las limitaciones de las políticas educativas, frente a cuestiones de carácter estructural del mercado de trabajo como son la desocupación y la informalidad, que afectan más a los jóvenes por ser nuevos ingresantes al mercado de trabajo. La existencia de altas tasas de desocupación e informalidad entre los jóvenes con secundario completo dan cuenta de los problemas estructurales del mercado de trabajo para absorber a los jóvenes, aún a los que tienen formación técnica.

Por lo tanto, en coincidencia con los resultados de otras investigaciones (Filmus *et al.*, 2001; Miranda, 2006; entre otras), también en el caso de los egresados ETP puede afirmarse que la inserción laboral no solamente se ve influida por la terminalidad educativa y por el tipo de estudios, sino también (y sobre todo) por la demanda laboral de las distintas ramas de actividad en función de sus necesidades y las características de su evolución.

En relación a esto, podría señalarse que las ventajas que presentan los técnicos estarían asociadas a la formación recibida, pero las limitaciones o barreras a las que se enfrentan los egresados ETP parecerían estar más vinculadas a cuestiones estructurales del mercado de trabajo que, como se señaló más arriba, afectan de forma particular a los jóvenes.

Movilidad ocupacional intergeneracional en los Egresados ETP

Una pregunta central habitualmente abordada en los estudios de seguimiento de egresados se refiere a la movilidad intergeneracional, tema de gran importancia para la sociología. Como se señaló más arriba los estudios sobre movilidades constituyen un enfoque valioso a la hora de analizar el peso del origen social y su influencia en las inserciones laborales y educativas de los jóvenes. Especialmente aquellos estudios que indagan sobre la movilidad intergeneracional y examinan la influencia de las características ocupacionales y educativas de los padres sobre las inserciones laborales y educativas de los jóvenes. Son numerosos los estudios que han analizado el peso del origen social en las inserciones ocupacionales y educativas de las personas, especialmente de los jóvenes, existiendo abundante evidencia que señala al origen social como el factor más relevante a la hora de analizar las transiciones de los jóvenes hacia el mercado de trabajo y hacia la educación. Sin embargo, otras investigaciones han relativizado el peso del origen social a partir de enfoques basados en poblaciones específicas. En este sentido, el estudio de la movilidad intergeneracional entre los egresados de escuelas técnicas aporta al análisis de un grupo específico.

Aquí se analiza la movilidad intergeneracional de los egresados ETP en términos de movilidad ocupacional atendiendo a dos de los atributos de la ocupación: su calificación y su calidad⁸. Para el abordaje de la movilidad ocupacional se confeccionó una tabla bivariable en la cual se vincularon los datos ocupacionales del egresado con los del jefe del hogar del cual el egresado forma parte. En la tradición de los análisis de movilidad social,

este método descriptivo constituye una primera instancia, de carácter exploratorio, que permite establecer las tendencias de movilidad social intergeneracional (Jorrat, 2004; Molina Derteano, 2013)⁹.

Dentro de los egresados ETP se evidencian procesos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente en cuanto a la calificación y también en términos de la calidad del empleo.

En cuanto a la calificación el 18% de los egresados ETP evidenció movilidad ocupacional ascendente respecto al principal aportante de su hogar. Se observa (ver Gráficos 5 y 6 del anexo) que el grupo donde resulta más notable es en el de los egresados pertenecientes a hogares cuyo principal aportante es un trabajador que se desempeña en un puesto no calificado, ya que casi 7 de cada 10, se encuentran trabajando en puestos de calificación superior. También se verifica movilidad ascendente en cuanto a la calificación entre los egresados pertenecientes a hogares cuyo jefe se desempeña en un puesto de calificación operativa o técnica.

Se advierte que, en todos los estratos de hogares aquí considerados (definidos a partir del nivel de calificación en la ocupación que tiene el principal aportante del hogar), la mayoría de los egresados ETP tiene una ocupación de calificación operativa¹⁰. Respecto a la movilidad ocupacional intergeneracional se observan situaciones heterogéneas en los diferentes estratos (ver Gráfico 6 del anexo). Mientras que en los que tienen principal aportante con calificación operativa y/o técnica hay egresados que mantienen la misma calificación que el principal aportante, hay otros que muestran movilidad ocupacional ascendente y otros que muestran movilidad descendente. Por otro lado, dentro de los que pertenecen a hogares con principal aportante en ocupación de calificación profesional, como es esperable dada la edad de los egresados ETP y su formación, la totalidad está ocupado en puestos de trabajo de menor calificación que el principal aportante. No obstante, cabe relativizar la consideración de la movilidad ocupacional descendente, debido a que se trata de jóvenes transitando sus primeros años en el mundo laboral.

Como ya se señaló, la importante movilidad ocupacional ascendente experimentada por algo más de 7 de cada 10 egresados ETP que pertenece a un hogar con principal aportante en puesto no calificado, resulta particularmente relevante dado que aquí se está comparando la situación de jóvenes a sólo cuatro años de haber egresado del secundario y con poco tiempo en el mercado de trabajo con la de adultos con una trayectoria laboral mucho más prolongada. En este sentido, tratándose de jóvenes de entre 21 y 24 años que tienen pocos años en el mercado de trabajo, son destacables tanto los casos en que se advierte movilidad ocupacional intergeneracional ascendente como la de aquellos que mantienen la misma calificación que el principal aportante (en los casos de calificados).

En síntesis, si bien se observa que la movilidad ocupacional intergeneracional ascendente es mucho más importante entre los egresados ETP que pertenecen a hogares con principal aportante no calificado, también se advierte en parte de los egresados que pertenecen a hogares cuyo principal aportante económico tiene una ocupación con calificación técnica u operativa.

Por otro lado, en términos de diferencias de género, se verifica que los varones presentan una mayor movilidad ocupacional intergeneracional ascendente que las mujeres (ver Gráfico 7 del anexo), lo cual evidencia, también en este ámbito, la persistencia de las desigualdades de género que se detectan en otros (Novick *et al.*, 2009)

En relación a la movilidad vinculada a la calidad del empleo, pese a la significativa influencia de la situación de formalidad/informalidad laboral del jefe de hogar sobre las condiciones laborales del Egresado, más de un tercio (37,1%) de los Egresados ETP provenientes de hogares en los cuales el jefe es un trabajador informal, ha logrado revertir y superar la situación de vulnerabilidad ya que se encuentra trabajando en el marco de empleos formales (ver Gráfico 8 del anexo).

También considerando esta variable, la situación relativa de los varones es mejor que la de las mujeres. A pesar de que los datos analizados muestran que el título técnico tiene un efecto positivo en términos de movilidad ocupacional intergeneracional, cabe señalar que se trata de jóvenes transitando los primeros años de su vida laboral, lo cual abre nuevos interrogantes sobre si esta situación de movilidad se mantiene en el tiempo y si se profundiza.

Síntesis y reflexiones finales

En este artículo se ha desarrollado un análisis sobre la transición entre educación y trabajo referido a los jóvenes egresados de escuelas secundarias de modalidad técnicoprofesional.

En primer lugar, se presentó una comparación entre los Egresados ETP y el conjunto de egresados de nivel secundario. Dentro de los principales resultados se destaca que los Egresados ETP presentan ventajas significativas frente a los Egresados EAHU, tanto en relación a la continuidad educativa como en cuanto a la inserción en el mercado laboral. Los Egresados ETP presentan mayor participación en el mundo laboral, menor tasa de desocupación, mayor proporción de ocupados en puestos calificados, menor tasa de informalidad y mayor continuidad de estudios en el nivel superior.

En segundo lugar, se presentó un análisis sobre la movilidad ocupacional intergeneracional de los Egresados ETP. Entre los principales resultados se destaca la presencia de rasgos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente vinculados a la calificación y a la calidad del empleo. En este sentido, se ha evidenciado que más de dos tercios de los egresados que provienen de hogares cuyo jefe se desempeña en un puesto no calificado presenta rasgos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente ligada a la calificación y que un tercio de los egresados ETP que provienen de hogares cuyo jefe es un trabajador informal, ha logrado revertir y superar esa situación ya que se encuentra trabajando en el marco de un empleo formal, mostrando así rasgos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente en términos de calidad del empleo. También se han evidenciado rasgos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente entre egresados ETP que pertenecen a hogares con principal aportante con ocupación operativa o técnica.

Asimismo, se ha señalado que los egresados ETP varones presentan mayores tasas de movilidad ocupacional intergeneracional que las egresadas ETP mujeres, lo que muestra, también para este grupo de jóvenes, la persistencia de rasgos de desigualdad de género en el mercado de trabajo.

Así, en el período y contexto analizado, el haber egresado de la modalidad técnica en el nivel secundario constituye una ventaja respecto al conjunto de los egresados de secundaria (los EAHU) ya que en promedio muestran mejor situación relativa en el mercado de

trabajo y en cuanto a la prosecución de estudios superiores. En este sentido, a partir de este trabajo pudo evidenciarse la presencia de un efecto positivo del título técnico sobre los egresados de dicha modalidad de nivel secundario.

Bibliografía

- Álvarez, G., Attianese, I., Boerr, I., Lucarini, A., Luro, V., Pereyra León, M., Rapoport, A., Triano, S. y Vázquez, E. (2015) *Resultados Definitivos de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación de la Nación.
- Arrighi, J.-J. y Sulzer, E. (2012) "S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire: de fortes inégalités entre filières", *CéreqBref*, núm. 303, diciembre. Disponible en: <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/9e1324ffcde6a1c71e0490d0b115926f.pdf> (último acceso 16 de febrero de 2021).
- Arrighi, J.-J., Gasquet, C. y Joseph, O. (2009) *L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire: Des résultats de l'enquête Génération 2004*. CEREQ, Nef núm. 42.
- Azpiazu, D. y Schorr, M. (2010), "La industria argentina en la posconvertibilidad: reactivación y legados del neoliberalismo", *Problemas del Desarrollo*, 41(161), pp. 111-139.
- Beccaria, L., Esquivel, V. y Maurizio, R. (2005) "Empleo, salarios y equidad durante la recuperación reciente en la Argentina", *Desarrollo Económico*, 45(178), pp. 235-262.
- Bishop, J. H. y Mane, F. (2003) *The impacts of career-technical education on high school completion and labor market success*. Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- Centro de Estudios e Investigaciones sobre Cualificaciones de Francia - CEREQ (2010) *Enquête 2010, trois après la sortie de formation de la Génération 2007*. CEREQ.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Argentino – CENDA (2010) *La anatomía del nuevo patrón de crecimiento y la encrucijada actual. La economía argentina en el período 2002-2010*. Cara o Ceca: Buenos Aires.
- Cortés, R. (1990) "Precarización y empleo femenino", en Galin, P. y Novick, M. (comps.) *La precarización del empleo en Argentina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 160-178.
- Cortés, R. (2003) "Mercado de Trabajo y género. El caso argentino, 1994-2002", en Valenzuela, M. (comp.) *Mujeres, pobreza y mercado de trabajo*. Santiago de Chile: OIT, pp. 64-100.
- Cortés, R. y Heller, L. (2010) "Tendencias del empleo entre mujeres y varones universitarios: El caso del Mercado laboral urbano en Argentina", *IAFFE Annual Conference*, 22 al 24 de julio. Buenos Aires: IAFFE.
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Larripa, S. y Otero, M. P. (2009) *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- Dabenigno, V., Iñigo, L. y Skoumal, G. (2005) "Inserción laboral y educativa de jóvenes egresados de la modalidad comercial en la ciudad de Buenos Aires", *7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, 10 al 12 de agosto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ASET.
- Dalle, P. (2016) *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Buenos Aires: CLACSO, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011) "Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral", *Papers. Revista De Sociología*, 96(4), pp. 1205-1233.

- Dubar, C. (2001) "La construction sociale de l'insertion professionnelle", *Education et Sociétés*, núm. 7, pp. 23-36.
- Fachelli, S., y Planas, J. (2011) "Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes", *Papers. Revista de Sociología*, 96(4), pp. 1307-1331.
- Faur, E. y Zamberlain, N. (2007) "Gramáticas de Género en el mundo laboral. Perspectivas de trabajadoras y trabajadores en cuatro ramas del sector productivo del área metropolitana de Buenos Aires", en Novick, M., Rojo, S. y Castillo, V. (comps.) *El trabajo femenino en la post convertibilidad. Argentina 2003-2007*. Santiago de Chile: ONU, CEPAL, pp. 85-117.
- Filmus, D. (2003) "La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina", *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, 15 y 16 de septiembre. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Embajada de Francia en la Argentina.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: OIT/ Cinterfor.
- Gallart, M. A. (1985) *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población, Cuadernos del CENEP 33-34.
- Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y Sevilla, M. P. (2003) *Tendencias de la educación técnica en América Latina Estudios de caso en Argentina y Chile*. París: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- HalperinWeisburd, L. (2011) *Problemas de género en la Argentina del siglo XXI: feminización de la pobreza e inequidad del mercado laboral*. Buenos Aires: CEPED - Universidad de Buenos Aires, Cuadernos del CEPED 11.
- Hout, M. (1983) *Mobility Tables*. California: Sage Publications.
- Hout, M. (1988) "More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s", *American Journal of Sociology*, 93(6), pp. 1358-1400.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica – INET (2009) Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional – CENUAETP. INET.
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010) "Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles", *Estudios del Trabajo*, núm. 39-40, pp. 5-36.
- Jorrat, R. (2004) "Un análisis descriptivo de la movilidad ocupacional intergeneracional en Argentina. Exploraciones en base a una muestra nacional", *VI Jornadas de Sociología*, 20 al 23 de octubre. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014) "Trayectorias Educativas e Inserción Laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional", *Estudios Públicos*, núm. 134, pp. 7-58.
- Longo, M.E. (2011) *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires*. Tesis Doctoral en cotutela. Universidad de Buenos Aires y Université de Provence (Aix-Marseille I).
- Miranda, A. (2008) "La inserción de los jóvenes en la Argentina", en Bendit, R., Hahn, M. y Miranda, A. (comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 390-416.
- Molina Derteano, P. (2013) "¿Yo quiero ser como mi papa?". Aproximaciones a un enfoque sobre juventudes en base a la estratificación social de los hogares", *11º Congreso de ASET*, 7 al 9 de agosto de 2013. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas.
- Novick, M, Lengyel, M. y Sarabia, M. (2009) "De la protección laboral a la vulnerabilidad social. Reformas neoliberales en la Argentina", *Revista Internacional del Trabajo*, 128(3), pp. 257-275.
- Oficina Internacional del Trabajo - OIT (2000) *Emplear a los jóvenes: promover un crecimiento intensivo en*

empleo. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

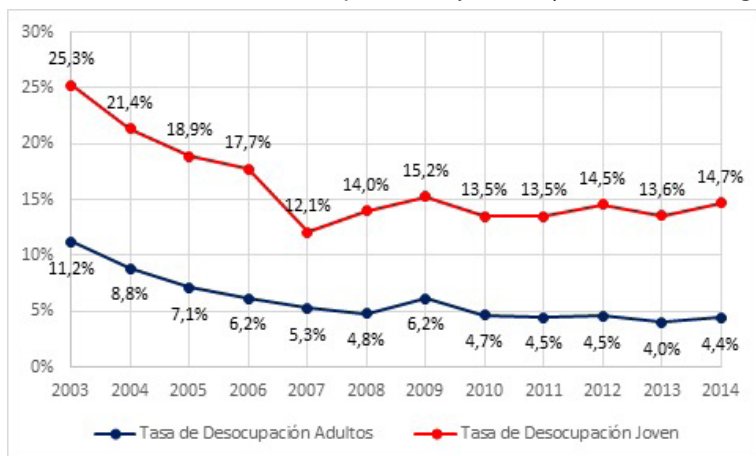
- Salvia, A. (2008) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schorr, M. (coord.) (2013) *Argentina en la posconvertibilidad: ¿desarrollo o crecimiento industrial? Estudios de economía política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sendón, M. A. (2013) "Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación", *Propuesta Educativa*, 22(40), pp. 8-31.
- Sepúlveda, L. (2017) "Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?", *Revista Páginas de Educación*, 9(2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014) "Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media?", *Revista Latinoamericana*, 13(38), pp. 597-620.
- Sevilla, M. P. y Sepúlveda, L. (eds.) (2015) *El sentido de la educación media técnico-profesional en la actualidad. Síntesis de 10 investigaciones recientes sobre la EMTP del sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Sosa, M. L. (2016a) *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014)*. Tesis de Posgrado, Maestría en Sociología Económica. Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Sosa, M. L. (2016b) "A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo?", *Cuadernos del Ciesal*, 13(15), pp. 242-258.
- Sosa, M. L. (2018) "Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contratantes: construcción e informática", en Jacinto, C. (coord.) (2018) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 35-58.
- Tripney, J., Newman, M., Hovish, K. y Brown, C. (2012) *Protocol: post-basic technical and vocational education and training (TVET) interventions to improve employability and employment of TVET graduates in low- and middle-income countries*. Oslo: Campbell Collaboration.

Documentos jurídicos

- Argentina (2005) Ley de Educación Técnico Profesional, N° 26.058. Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf> (último acceso 15 de febrero de 2021).
- Argentina (2006) Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (último acceso 15 de febrero de 2021).

Anexo

Gráfico Nro. 1. Tasa de Desocupación de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos. Desde 2003 a 2014*.



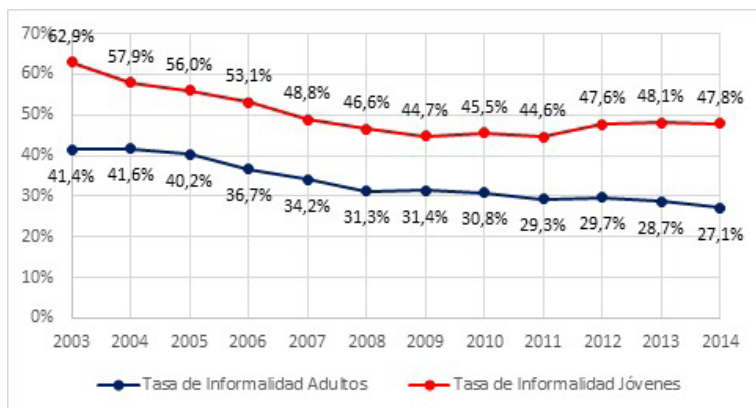
Fuente: elaboración propia en base a INDEC, EPH.

*Se utilizó el 3ºtrim. para todos los años, excepto 2007 (4t) por no estar disponible.

Tasa de Desocupación Adultos: calculada sobre la PEA de Adultos (31 años o más).

Tasa de Desocupación Joven: calculada sobre la PEA Joven (entre 15 y 30 años).

Gráfico Nro. 2. Tasa de Informalidad de jóvenes y adultos. Total aglomerados urbanos. Desde 2003 a 2014*.



Fuente: elaboración propia en base a INDEC, EPH.

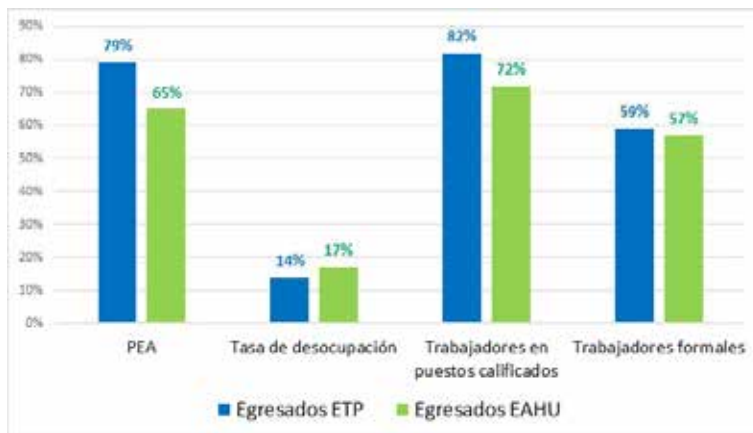
*Se utilizó el 3ºtrim. para todos los años, excepto 2007 (4t) por no estar disponible.

Gráfico Nro. 3. Perfil general de los dos grupos de Egresados



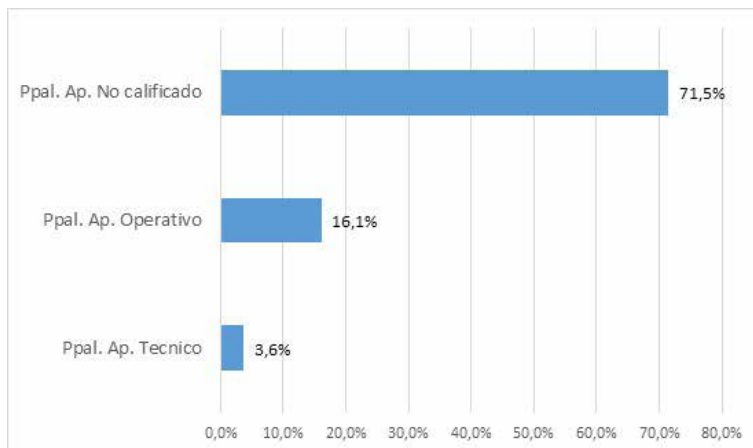
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) y Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC) del año 2013.

Gráfico Nro.4. Comparación de indicadores de inserción laboral entre Egresados ETP y Egresados EAHU. Argentina, 2013.



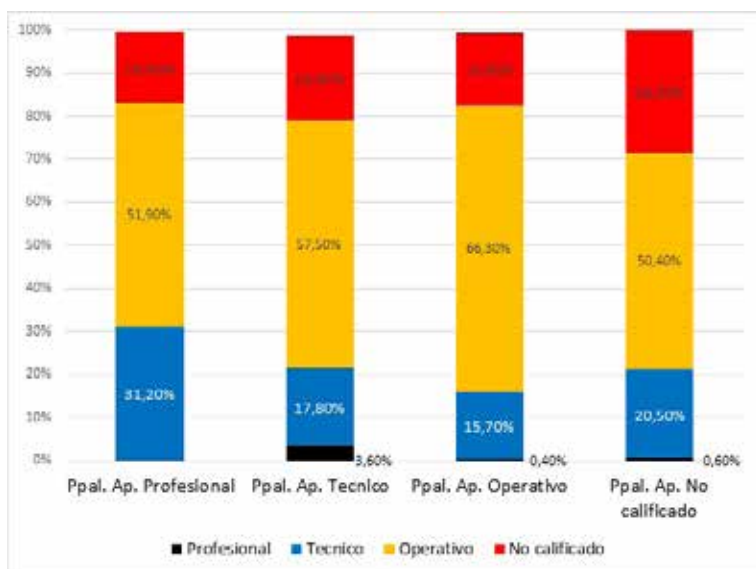
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) 2013 y Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC) 2013.

Gráfico Nro. 5. Movilidad ocupacional intergeneracional ascendente de los Egresados ETP vinculada a la calificación del empleo según calificación ocupacional del principal aportante. Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) 2013.

Gráfico Nro. 6. Movilidad ocupacional intergeneracional de los Egresados ETP vinculada a la calificación del empleo según calificación ocupacional del principal aportante. Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) 2013.

Gráfico Nro. 7. Movilidad ocupacional intergeneracional ascendente vinculada a la calificación en los Egresados ETP. Argentina, 2013.

Gráfico Nro. 8. Movilidad ocupacional intergeneracional ascendente vinculada a la calidad en los Egresados ETP. Argentina, 2013.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) 2013.

*Nota: La población considerada en estos gráficos es la de egresados ETP ocupados cuyo principal aportante madre o padre está ocupado en un puesto no calificado (Nro.7) y egresados ETP ocupados asalariados cuyo principal aportante madre o padre es un ocupado asalariado informal (Nro.8).

Notas

- ¹ Desde el año 2008 se encuentra en funcionamiento el *Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (SEGTEP)* cuyo propósito es aportar información sobre las trayectorias educativas e inserción ocupacional de los estudiantes y graduados de las escuelas secundarias técnicas.
- ² Se decidió trabajar con datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) debido a que posee una mayor cobertura (90%) de la población urbana que la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).
- ³ El criterio utilizado en el recorte del tramo de edad de la EAHU se debe a que los datos relevados por el INET en el Censo realizado en 2009 a todos los estudiantes que en ese año cursaban el último año del secundario (INET, CENUAETP, 2009), muestran que el 95% de los censados tenían en ese momento entre 17 y 20 años. Transcurridos cuatro años, para la comparación se utilizaron datos de la EAHU de jóvenes entre 21 y 24 años, por ser la edad que al 2013 tenía el 95% de los egresados ETP objeto del Seguimiento de Egresados.
- ⁴ La utilización de la EAHU permite la comparación de los egresados ETP con egresados de la educación secundaria en general. Debido a que la EAHU no identifica a los egresados de ETP (y esto supone una limitación metodológica), la comparación permitirá analizar a los egresados ETP en relación con el conjunto de egresados de nivel secundario (incluyendo a todas las modalidades y orientaciones de la educación secundaria) que en el año 2013 tenían entre 21 y 24 años en la Argentina.
- ⁵ En el año 2009 fueron censados los 44.433 alumnos de secundarios técnicos que se encontraban cursando el último año del nivel secundario en todo el país. Posteriormente, en 2011 y 2013, a partir de una muestra representativa, se encuestó nuevamente a los jóvenes. En 2013, el 89,4% (39.706) manifestó haber finalizado el secundario, por lo tanto son egresados. Los Egresados ETP aquí analizados, se encontraban cursando el último año del secundario en el año 2009, por lo tanto son una cohorte que se vio parcialmente atravesada por los cambios en la ETP a partir de la nueva ley.
- ⁶ Los datos refieren al porcentaje de egresados que en las encuestas de seguimiento de los años 2011 y 2013 manifestaron estar estudiando alguna carrera en el nivel superior.
- ⁷ Se ha considerado como puestos de trabajo calificados a los incluidos en las categorías profesional, técnico u operativo, enumerados en el Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO, 2009).
- ⁸ La calidad del empleo se consideró a partir de la formalidad/informalidad del puesto de trabajo ocupado por los asalariados.
- ⁹ En las columnas se ubicaron los datos ocupacionales del jefe de hogar y en las filas los datos ocupacionales del egresado. El análisis indaga sobre las características ocupacionales vinculadas a la calificación del puesto de trabajo y a su calidad. En esta investigación se consideró la ocupación del padre o madre principal aportante del hogar en 2013 y se la comparó con las características ocupacionales del hijo (egresado de la ETP) en ese mismo año.
- ¹⁰ Considerando al total de egresados ETP ocupados según calificación ocupacional, el 63% se desempeña en puestos de calificación operativa.



Mariana Lucía Sosa es Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires; Magíster en Sociología Económica del Instituto de Altos Estudios de la Universidad Nacional General San Martín; Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires; Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. E-mail: sosa.mariana.lucia@gmail.com

Controlar el tiempo libre. Estudiantes secundarios de Buenos Aires durante la última dictadura cívico-militar

Controlling free time. High school students in Buenos Aires during the last civil-military dictatorship

ALEJANDRA ÁLVAREZ*
Universidad de Buenos Aires

Resumen:

El objetivo de este artículo es indagar cómo el tiempo libre de los estudiantes secundarios de Buenos Aires, se convirtió en una preocupación por parte de las autoridades de facto durante la última dictadura cívico militar. A partir del análisis de las Circulares, Resoluciones, Normativas del Ministerio de Educación de la Nación y de documentación producida en las escuelas, se buscará identificar los intereses del régimen en torno del mismo. Además, se realizaron algunas entrevistas a ex estudiantes y se analizaron revistas estudiantiles, para contraponer esas voces con la mirada estatal presente en la documentación oficial. El tiempo libre de los jóvenes se convirtió en un espacio de disputa en la medida que la dictadura intentaba controlarlo mediante la formulación de propuestas extra escolares, impregnadas por la ideología oficial. Se trabajó (en el marco de mi tesis de maestría sobre sociabilidad estudiantil y tiempo de ocio) en función de la documentación y testimonios disponibles en dos archivos escolares, el de la Escuela Normal Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires y el de la Escuela Normal de Quilmes en la provincia de Buenos Aires. No se buscará generalizar sino analizar ejemplos concretos de esta presencia estatal en lo cotidiano.

Palabras clave: Tiempo libre – Orden – Subversión – Concursos literarios – Revistas Estudiantiles

Abstract:

The aim of this article is to inquire how high school student's "free time" in Buenos Aires became an issue by de facto authorities during the last military civil dictatorship. From the analysis of notices, resolutions and normative guidelines set by the Ministry of National Education and from the documents produced in schools, we will look forward to identify the interests of the regime towards it. Besides, some interviews to former students were carried out and students' magazines were analyzed to contrast those voices with the state view showed in the official documents. The young's free time became an area of conflict to the extent that the dictatorship tried to control it through out of school activities, which were infused with the official ideology. Within the framework of my master's thesis, we worked around the documents and testimonies available in two school archives: The Normal School Mariano Acosta in the city of Buenos Aires and the Quilmes Normal School in the province of Buenos Aires. We are not looking forward to generalize, but to analyze clear examples of the state presence in daily life.

Keywords: Free time – Order – Subversion – Literary contest – Students' magazines

Recibido el 11 octubre 2020 | Aceptado el 27 octubre 2020

Cita recomendada: Álvarez, A. (2020) "Controlar el tiempo libre. Estudiantes secundarios de Buenos Aires durante la última dictadura cívico-militar", *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 121 a 132.

Artículos

Jóvenes investigadores

121

Introducción

Este trabajo se centra en el *tiempo libre*, entendido como aquél momento en que las personas no están realizando las tareas obligatorias de las que participan habitualmente, que en el caso de estos jóvenes, era la asistencia a la escuela. Diferenciándose del *tiempo de ocio*, que corresponde a los momentos de recreación de las sociedades, donde pueden aflorar determinadas emociones que durante otras fases de la vida cotidiana aparecen contenidas (Dunning y Elías, 1992: 87- 91). En esta oportunidad, se propone pensar aquellas iniciativas de las autoridades militares, destinadas a controlar el tiempo del que los estudiantes secundarios podían disponer, con actividades y ocupaciones ideológicamente subordinadas a sus intereses.

El control de la juventud escolarizada se extendía sobre los planos pedagógico, ideológico y físico. En numerosas investigaciones se analizó la construcción de un “orden autoritario” en la organización de la vida escolar tendiente a limitar las libertades adquiridas durante el tercer peronismo. En este contexto, el Ministerio de Educación de la Nación da a conocer mediante la *Circular N° 60* del 20 de mayo de 1976 (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1976a), todas aquellas conductas que serían sancionadas a partir de entonces. En relación al cuerpo, no se podía concurrir a la escuela si se estaba desprolijo/a, con falta de aseo personal, sin la vestimenta habilitada, con el cabello largo en caso de los varones. Respecto de las mujeres, se prohibió el maquillaje y uso de *bijouterie*, además la falda del guardapolvo debía sobrepasar las rodillas. Con respecto a los comportamientos, estaba prohibido jugar de manos, la falta de “buenos modales”, faltar el respeto a las figuras de autoridad, el uso de expresiones indebidas, la indisciplina, la resistencia pasiva e incitación al desorden. En cuanto a la política, quedaban excluidos todo tipo de expresión o manifestación de ideas (Tedesco, 1983; Berguier *et al.*, 1986; Pineau, 2006; Álvarez Prieto y De Luca, 2014, Zysman, 2016). Aunque muchas de estas prescripciones ya existían, se manifestaron como primordiales en este primer año del régimen mediante esta circular.

La escuela fue el ámbito elegido para la transmisión de un discurso hegemónico de lo esperado sobre estos jóvenes, con el fin de que estas conductas se incorporaran a otros ámbitos de la vida. Para los militares, era esencial constituirse como parte de la vida política del país, más allá de la duración de su propio régimen (Novaro y Palermo, 2003: 233; Quiroga, 2005: 40). Por eso, la educación constituía uno de los pilares ideológicos para concretar ese proyecto, en el cual los jóvenes del futuro asumieran sin problemas ese país que los militares ideaban (Doval y Kaufmann, 1997: 45-70). Los jóvenes y sus conductas podían ser disciplinados mediante la represión, la amenaza permanente, las normas y las sanciones dentro de la escuela. Pero controlar su vida extra escolar era una tarea más difícil de alcanzar porque sus intereses afloraban en el tiempo libre (un momento para pensar, decir y hacer sin estar subordinados a las autoridades). El nuevo orden debía instalarse en las escuelas, igual que en la vida cotidiana de toda una sociedad, pero era necesario que los jóvenes lo consideraran legítimo, de la misma manera que las Fuerzas Armadas buscaron respaldo social el 24 de marzo de 1976 (Quiroga, 2005: 39). No obstante, la juventud encontró sus espacios para expresarse, como podrá verse reflejado en las entrevistas y las revistas estudiantiles del periodo.

El orden en las escuelas, en las casas y en las calles

Re-organizar todos los aspectos de la vida social, fue uno de los propósitos de la dictadura y durante los dos primeros años, se impulsó con mayor intensidad en medio de la llamada lucha contra la *subversión* (Novaro y Palermo, 2003: 169-171). Tarea que llegó a las escuelas secundarias y cuyos encargados fueron los directivos, docentes y preceptores, quiénes podían cumplir con la misión más o menos convencidos, con intención de colaborar o sin, dependiendo de sus posturas ideológicas. Razón por la cual, entre las medidas centrales, se dispuso la “limpieza ideológica”, es decir, prescindir de todos aquellos docentes considerados peligrosos para el régimen, como ocurrió en Santa Fe (García, 2017: 129-152). De este modo se buscaba evitar el cuestionamiento y la difusión de la ideología de la *subversión* entre los estudiantes. Los docentes fueron los actores privilegiados para influir en el pensamiento estudiantil. Por ejemplo a través de un simposio organizado por la Secretaría de Inteligencia del Estado, se los convocaba a participar en torno de la temática “el ser nacional” (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1976c). A los directivos les quedaba la misión de controlar que las normativas tuvieran aplicación real, o de denunciar conductas o ideas consideradas *subversivas* del personal y de los estudiantes (Southwell, 2004: 57-63). Lo mismo podría pensarse para los inspectores, a quienes les tocaba la supervisión del cumplimiento del régimen disciplinar y moral de las escuelas que tenían a cargo (Rodríguez, 2007).

Los dispositivos de control buscaban impedir la infiltración *subversiva* en las escuelas, instalándose en la vida diaria a través de los discursos oficiales. Cualquier persona que no se ajustara a las normativas impuestas, podía ser considerada *subversiva*. La amplitud de la definición permitía ser aplicada en cualquier circunstancia, lo que podía convertir a un ciudadano en un *enemigo* de la patria (Calveiro, 2006: 91). En las escuelas, su uso se hizo extensivo a cualquier acción de los estudiantes que transgrediera algunas de las imposiciones mencionadas. Primero había que controlar el comportamiento, para luego imponerles la ideología oficial. Si algún estudiante no era disciplinado y además promovía el *desorden* se tomaban medidas acordes a la falta cometida como amonestaciones, suspensiones o incluso la expulsión del que se considerara infractor (Pineau, 2014: 112). Pero si la falta lo convertía en *subversivo* la consecuencia era el secuestro clandestino, tanto de alumnos/as, como de docentes (Pujol, 2013: 35). En consecuencia, se propone un relevamiento de aquella documentación oficial, que tenía como destino privilegiado las escuelas, pero cuyas implicancias podían exceder el espacio educativo. Asimismo, se indagan algunas de las actividades y actitudes de oposición estudiantil a dichas medidas.

Uno de los primeros ejemplos de actividades que excedían el tiempo escolar, era la organización y puesta en escena de los actos patrios, que implicaba un tiempo extra para quienes participaban. Además, debían transcurrir en un estricto clima de patriotismo o por el contrario se aplicarían duras sanciones. No obstante, en el siguiente relato puede observarse un acto de desobediencia durante la conmemoración de la Revolución de Mayo:

“(..). Segundo año (1976), nos dicen: ¿quiénes tocan la guitarra? Y con un compañero nos propusimos para la tarea. A él le dije, hagamos Aprendizaje y que se vayan a la puta que lo parió. Hicimos una canción contra el régimen en el acto del 25 de mayo, un acto subversivo, descarado (...)” (Osvaldo, estudiante del Mariano Acosta entre 1975-1979, comunicación personal, 7 de diciembre de 2017).

El entrevistado afirmó que el rector no había chequeado previamente la canción, dejando el control de los *valores prescriptos*, en las manos de sus agentes: “Cuando comenzó a sonar el tema, su cara empezó a transformarse”, señaló Osvaldo, pero ya no era posible parar. A pesar de las restricciones, se encontraban formas de trascender ese *orden*. Además, en este episodio aparece el rock nacional, género musical que no había sido blanco de la represión al menos de forma directa. Pese a que muchos artistas sufrieron la censura y persecución, los recitales persistieron con muchas limitaciones a lo largo del periodo (Pujol, 2013: 25). Por eso, quizás la sanción no llegó y el acto prosiguió, entendido como una manifestación de los intereses culturales de la juventud que tenía lugar desde las dos décadas precedentes.

En vínculo con los actos escolares, durante el primer año de la dictadura se puso en marcha el plan de Educación Patriótica (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1976b) donde se llamaba a los jóvenes a asumir su individualidad, es decir, pensarse fuera de su grupo de pertenencia, cumplir con el rol que les tocaba y ser responsables de sus conductas, buscando la privatización de la vida y la reducción al plano individual en función de una *autopreservación* (O’ Donnell, 1984: 20). Se los convocaba también a imitar a los *grandes personajes* de la historia nacional y los valores que debían asumir eran los del altruismo, la fidelidad, la cordialidad, el respeto por lo autóctono, las tradiciones y los vínculos familiares. En suma, si el joven se los apropiaba, encarnaría el modelo de juventud para el gobierno de facto –aislado de su grupo y alejado de las identidades juveniles constituidas entre 1960 y 1970 que aludían a un joven libre, rebelde y comprometido con la realidad social (Manzano, 2017).

A través de un discurso nacionalista, se promovió la recuperación de los héroes de la patria, tradición instalada en el sistema educativo desde sus orígenes, aunque en este contexto cobraba nuevos sentidos en la lucha contra el comunismo. Esa exaltación de los íconos de la patria, debía llevarse adelante con el mayor *fervor patriótico* y la presencia de toda la comunidad escolar. Otro de los requisitos expresados en la circular sobre educación patriótica era que la conmemoración de las efemérides debía hacerse el mismo día que transcurrían (aunque no coincidieran con la jornada escolar) y destinarse todos los recursos necesarios para que las grandes fechas fuesen celebradas de la mejor manera, desde la perspectiva del citado documento.

Los valores patrióticos que el joven debía encarnar, tenían que trascender el espacio escolar y aplicarse, en todos los órdenes de su vida. Para garantizar que asumieran todas estas responsabilidades, en una reunión del 17 de septiembre de 1976 en Tucumán (*Memorias del Consejo Federal de Cultura y Educación*, 1983: 8) en presencia de los responsables de todas las jurisdicciones educativas, se difundieron los propósitos del régimen en materia educativa: respetar la moral cristiana, la tradición nacional, la defensa de la soberanía del país, las instituciones y los símbolos nacionales; la paz, el orden y la integridad moral de las familias. Para ello el Estado controlaría los medios de comunicación y los mensajes orientados a las familias en relación a las actividades en las que estaban involucrados sus hijos (Varela, 2017).

La cúpula de la Iglesia Católica, asociada al régimen, también se ocuparía de pensar qué hacer con ese tiempo libre y proponer actividades para reafirmar sus valores. En el mes de septiembre, se promocionó en las escuelas la denominada Cruzada de Oración en Familia por un pedido del Arzobispado de Buenos Aires en manos de Juan Carlos Aramburu. Esta presencia de la Iglesia Católica en la escuela pública, sería una constante durante

estos años, además de su presencia ideológica, participaba también de los momentos importantes de los estudiantes como podía ser la entrega de diplomas a los egresados:

“en la celebración de egresados que se hizo en el patio, hubo una misa, en un colegio público y laico, yo estaba indignadísimo. Uno de los principales colegios públicos de Quilmes. Porque a pesar de excepciones como Novak o Angelelli, toda la cúpula era cómplice y soldadora ideológica de la dictadura” (Julio César, estudiante del Normal de Quilmes entre 1976-1980, comunicación personal, 11 de octubre de 2017).

La primera primavera durante la última dictadura trajo consigo una reglamentación (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1976d) en la cual se prohibía a los estudiantes de escuelas de nivel medio colocar afiches y escribir leyendas en lugares no autorizados de la vía pública. La medida era tomada a raíz de la proliferación de carteles fijados en árboles, muros y columnas en las que se convocaba a bailes y reuniones. Según este documento, “atentaban contra la higiene y estética” de la Ciudad de Buenos Aires, la prohibición contribuía a evitar que los estudiantes hicieran suyo el espacio público. De alguna manera, transitar esta primera jornada por el Día del Estudiante¹ advirtió a las autoridades sobre las formas en las que estos asumían sus celebraciones o tiempo de ocio. Razón por la cual, en el mes de octubre, se anticipaba a los directivos de los establecimientos del nivel medio, que ellos serían los responsables de garantizar el orden de los egresados de quinto año de 1976:

“(…) las exteriorizaciones de fin de año en los ámbitos escolares, pueden ser vistas por aquellas intenciones, como vehículo para intentar convertir las actividades estudiantiles espontáneas, en acciones organizadas que sin representar el verdadero estado de ánimo de los alumnos, sirvan a fines inconfesables y proporcionen a la opinión pública una imagen falsa sobre cuanto intervenimos en el trabajo educativo” (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1976e).

El desorden que podrían haber provocado los estudiantes como parte de sus festejos por el último día de clases en las calles, era asociado con acciones *subversivas*. Celebrar en el espacio público era una experiencia cultural a ser erradicada, por no contribuir a la imagen que el gobierno intentaba ofrecer de la institución. Por dichos motivos, abandonar la institución educativa, era transitado en algunas oportunidades, como un momento de liberación. En el Normal de Quilmes, un curso que comenzó la escuela media en marzo de 1976 y por lo tanto, vivió toda su escolaridad secundaria en dictadura hasta egresar en 1980, había diseñado un distintivo para colocarse en el guardapolvo. En el mismo aparecía una rata con una banda en el pecho que decía “C.R.U. 5°2°”, con la lengua afuera, fumando y recibiendo un diploma. Un mensaje acompañaba la figura “¡¡¡Los del C.R.U también se reciben!!!”. La entrevistada que lo conservó, señaló que significaba Club de Ratas Unidos en referencia a una estrategia habitual para escapar, es decir, la de “ratearse” de la escuela (Iris, estudiante del Normal de Quilmes entre 1976-1980, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). Esta práctica de realizar un distintivo para representarse como egresados, en los casos analizados, se usaba para manifestar algún tipo de crítica/burla sobre la institución y formaba parte de la tradición escolar del periodo, compartida por las dos escuelas normales seleccionadas.

Otra ex alumna coincidía en que la estructura del edificio hacía posible que pudieran irse

con facilidad: *“solo había que salirse por alguna ventana, atravesar un hermoso parque de árboles y saltar una reja muy baja”* (Susana, estudiante del Normal de Quilmes entre 1973-1977, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017) y agregaba que tras el golpe del 24 de marzo un preceptor les pidió (a modo de favor) que no continuaran escapándose porque la situación había cambiado. Los estudiantes que decidían escaparse de la escuela elegían cuándo comenzaba su tiempo libre y según los relatos, las autoridades estaban al tanto. Esta idea de la escuela como un espacio del cual era necesario escapar, también se vio reflejada en una revista estudiantil del Normal de Quilmes que nació unos meses antes de la dictadura como iniciativa de los estudiantes, llamada *Etcétera*. Contaba con la colaboración de locales comerciales o instituciones del barrio para financiarla a partir de la publicidad. Era una revista habilitada por las autoridades escolares, pero contenía la leyenda *“Todo el material que se incluye en este número ha sido aprobado por la dirección de la escuela”*, dejando huella de los tiempos que corrían y la censura implementada. Esa presencia adulta, no evitaba dentro de sus posibilidades, la crítica adolescente al autoritarismo. Es destacable que a pesar de la prohibición de circulación de revistas que no respondieran a fines didácticos (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1976a) los estudiantes habían conseguido su legalidad para expresarse a través de reseñas que hacían de libros, discos, teatro, cine, poesía y arte, incluso, siendo creadores de historietas, cuentos y poemas.

Entre estas producciones, se encuentra una historieta donde aparece la idea de “escuela-prisión” titulada “El archipiélago normal” de los estudiantes Alberto Díaz, Gustavo Echegoyen y Horacio Blanco. El título respondía al Archipiélago Gulak –un libro publicado por esos años, sobre las prisiones soviéticas. La escuela vista como ese lugar del cual es necesario escaparse y en el que se consideraban prisioneros (Escuela Normal de Quilmes, 1976). La historieta comienza mostrando un dibujo de la escuela, rodeada por un muro que la separaba de un exterior con tanques de guerra y militares armados, esperando o controlando la entrada imprimiendo a la escena la percepción de la realidad que ellos tenían. La historia narra la hazaña de un grupo de alumnos (vestidos con típico uniforme carcelario rayado) encabezados por un personaje, con el que luego de varios años de encierro, maquinaron un plan para escapar. Tras atravesar una serie de obstáculos, llegaron a la puerta y con gran cantidad de municiones (en referencia a una gomera que arrojaba tizas y borradores) lograron finalmente su cometido. En las viñetas aparecen un estudiante con una guitarra en la espalda, otro armado y disparando; finalmente logran escapar: *“al fin, la ansiada libertad”* afirmaban los personajes (Blanco, Díaz y Echegoyen, 1976: 18). Aquí se refleja el lenguaje asociado a la violencia presente en las crónicas de los diarios de Buenos Aires en los que se narraba el combate contra la *subversión*. Del mismo modo, aparece la necesidad de abandonar la escuela para sentirse libres. En la entrevista, con uno de sus creadores se destaca la percepción sobre la realidad social y escolar:

“Hasta que muere Perón había un clima de efervescencia, después como consecuencia de un montón de cosas chicas y grandes, de esas bombas, de esas muertes, persecuciones, se empieza a teñir también un lenguaje de lo que en ese momento era lo mediático (era fácil manejar lo mediático, dos tres diarios, dos canales de televisión) con eso ya manejabas lo que era el sentido común de una época. En un año y medio pasas de “va a cambiar todo”, a “es difícil que cambie”, a que “me van a matar, a perseguir” (Gustavo, estudiante del Normal de Quilmes entre 1973-1977, comunicación personal, 28 de marzo de 2018).

Lo expresado responde al clima de época reflejado en la historieta, producto de una lectura crítica de los diarios, ejemplificado en la presencia de la violencia en la vida co-

tidiana. En los comienzos de los años setenta la prensa escrita daba cuenta de forma permanente de las muertes que “se producían en los enfrentamientos con las organizaciones armadas” (Carassai, 2013: 173-174). La revista nació para hacer frente al autoritarismo (ya instalado en 1975 con el ministro Ivanissevich), como una especie de refugio: “(...) Empezó a ser un vehículo, por el cual se viabilizaba, determinadas quejas, éramos un mini grupo muy ácido (...) Esa época incentivó a la ironía, en el peor de los casos no se te entendía y generaba un código encriptado” (Gustavo, estudiante del Normal de Quilmes entre 1973-1977, comunicación personal, 28 de marzo de 2018). El humor, como una manera de cuestionar, de criticar y de decir, era una herramienta valiosa para generar conciencia. Su producción implicaba un esfuerzo que se realizaba los fines de semana en la casa de algún compañero/a, el soporte económico lo brindaban las familias de los estudiantes y vecinos. Era un trabajo colectivo, de estudiantes y para estudiantes (Andrea y Damián, estudiantes del Normal de Quilmes entre 1978-1982, 30 de enero de 2020) que a diferencia de otras publicaciones como las de la Escuela Normal Mariano Acosta (*Inter Match*) y el Colegio Nacional Buenos Aires (*Aristócratas del Saber*), no era clandestina.

Volviendo a la documentación de los archivos escolares, la segunda primavera en dictadura transcurrió en medio de la *Campaña de Solidaridad* (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1977c) que tuvo lugar entre el 20 de agosto y el 23 de septiembre de 1977. La misma estaba inspirada en valores de “unión, paz, amor al prójimo”. Se esperaba que pensarán y concretaran proyectos para llevar adelante en su comunidad y, por lo tanto, para ocupar su tiempo libre desde una perspectiva cristiana, iniciativa que venía acompañada de otras que se desplegaban a lo largo del ciclo lectivo, como los concursos literarios.²

Como el certamen literario de la Comisión Católica Argentina para la Campaña Mundial Contra el Hambre (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1977a) en la que se convocaba a los estudiantes de primero a quinto año a participar de un espacio de reflexión y acción, con la consigna: “Si quieres la paz, elige la vida”. Una propuesta-amenaza, en la cual el mensaje era que debían ser disciplinados y buenos cristianos. Se los convocaba a escribir una reflexión grupal y llevar adelante una acción concreta de solidaridad en el barrio. Coordinados por un docente, debían detallar la experiencia y enviarla con los datos de los participantes a la Dirección Católica. El primer premio consistía en la entrega de diplomas de honor para los ganadores, el padrinazgo de una huerta escolar y material didáctico para la biblioteca.

Hubo también concursos que buscaban ocupar el tiempo libre de las mujeres, como la convocatoria del Instituto de Secretarías Ejecutivas, para alumnas de primer a quinto año, en la cual debían escribir sobre “La mujer argentina en el mundo del trabajo”. Cabe preguntarse cuáles eran las concepciones de la mujer para esta institución para merecer el primer puesto. El premio consistía en la entrega de dinero para la cooperadora de la escuela (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1977b).

Los premios de los concursos se ofrecían a la escuela de pertenencia de los estudiantes, quienes habiendo resultado ganadores sí recibían diplomas, medallas y libros, en algunas oportunidades. Los concursos estaban ideológicamente en consonancia con la propuesta del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, aunque tuvieran diversos orígenes institucionales. Para que los estudiantes asumieran sus obligaciones como legítimas, había que poner en marcha este tipo de estrategias, como el certamen literario titulado “No a la violencia, sí a la paz” (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1978a). Los participantes debían responder: “¿Qué podemos hacer para rechazar la

violencia sin violencia? y ¿Qué podemos hacer para combatirla?”, orientando el contenido: “Considerar la violencia, el subdesarrollo, las discriminaciones injustas, la propaganda de ideas negativas o perniciosas en los medios de comunicación, el deterioro de la moral familiar”. Así, se promovía que asumiesen como propias las lecturas oficiales de la realidad y de este modo contrarrestar las denuncias por las violaciones de los derechos humanos (D’Antonio, 2017: 184-202).

El Ministerio de Educación de la Nación intentó implementar una serie de estrategias para profundizar la intervención sobre la vida social de los jóvenes, por lo tanto, se orientó al control de sus expresiones por ejemplo, solicitando a los docentes evaluar el uso “adecuado” del lenguaje, evitando que los alumnos hablen con muletillas, usen frases hechas, lugares comunes y neologismos (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1978b). Cuestión reflejada en el uso de un lenguaje correcto y prolijo en la publicación *Etcétera* del Normal de Quilmes, mientras que *Inter Match*, una revista clandestina del Mariano Acosta que se retomará luego, era completamente informal.

Durante la realización del Mundial de Fútbol 78, la dictadura había favorecido el desarrollo de actividades festivas entre la juventud, que permitieran dar una imagen positiva del país. El triunfo obtenido en el campeonato dio la sensación de cierta armonía entre la sociedad y el régimen, que le otorgó al gobierno un consenso para continuar en el poder (Novaro y Palermo, 2003: 170). Generando la idea de un régimen apoyado socialmente, el Mundial ocupó parte del tiempo de los estudiantes secundarios y de la sociedad en general. En un documento se felicitaba a los jóvenes que habían participado del Acto de inauguración del Mundial en el estadio de River Plate, invitando a las autoridades a registrar las felicitaciones en las libretas de estudiantes y docentes que habían hecho posible esa jornada (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1978c).

Hacia 1980 el gobierno de facto continuaba ordenando la vida de los jóvenes, como se verá reflejado en la Escuela Normal Superior Mariano Acosta donde tres estudiantes fueron expulsados por ser los responsables de una revista estudiantil clandestina. El proceso es conocido en la documentación institucional con el nombre de “Asunto Barilari, Dergarabedian y Gurman”, que son los apellidos de los estudiantes involucrados. La revista se llamaba *Inter Match*, el único número que se localizó fue el cinco, se había creado con el objetivo de difundir sus torneos de fútbol. Sin embargo, en la publicación los estudiantes aprovecharon para registrar su descontento con las autoridades haciendo una historieta sobre un acto de resistencia y rebelión de los estudiantes de cuarto año frente al rector de entonces, Nicolás Cardiello, sumando que una de las frases que aparecía en el final de la revista era: “Vivan los derechos humanos” en alusión a que permanentemente, los estudiantes eran objeto de injusticias. Después de interrogar a varios estudiantes, se llegó al nombre y apellido de los tres responsables que como castigo, quedaron libres (González y Requejo, 2011).

En esta publicación escrita desde el humor, se mencionan dos cuestionamientos a las autoridades policiales. La primera, criticando a un policía que desde un patrullero le dijo a un compañero que tenía bajo el cierre del pantalón y la segunda, un policía increpando a otro estudiante que estaba sentado sobre un auto. En respuesta a esos encuentros, escribieron: “¿Por qué no van a buscar chorros en vez de ocuparse de los cierres y coches” (Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires, n.d), en una clara manifestación de cansancio por la presencia de la autoridad policial en sus tiempos libres en el espacio público.

En este número de la revista, las figuras de autoridad (rector, asesora pedagógica y do-

centes) fueron cuestionadas por los estudiantes a través del humor. Razón por la cuál, se organizó todo un “proceso inquisitorial” que derivó en su expulsión. Los padres de estos estudiantes, enviaron cartas en las que apelaban a la irresponsabilidad de la edad o la inmadurez: *“Declaro con total seguridad que mi hijo César Alberto ni ninguno de nuestra familia, tuvo ni tiene vinculaciones, ni recibe influencia de elementos subversivos”* (Carta de la madre de Dergarabedian a Nicolás Cardiello, rector de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta, 24 de noviembre de 1980). La acusación de ser críticos de determinadas situaciones los convertía en *subversivos*. Respecto de los castigos, las autoridades se defendían de la siguiente manera:

“Aunque la irresponsabilidad de sus autores no los haya hecho pensar en ello, puede ser aprovechado, por quiénes resguardándose en las sombras, pretenden recrear un clima de caos en la enseñanza, al estilo del que se viviera en años anteriores y que constituyen un triste recuerdo para los argentinos (...) El considerando anterior se fundamenta en el hecho de haberse descubierto en el establecimiento; en forma simultánea a la difusión de la publicación, leyendas de claro contenido y sentido político subversivo” (Cardiello, N. y de Consiglieri, A., 1980).

Esta revista simbolizaba la decisión de los redactores de cuestionar el “orden establecido” a través de su producción y difusión. Reflejaba los intereses culturales de estos estudiantes varones del Mariano Acosta como lo eran el cine, la TV, la música, el fútbol y las historietas, mezclados con relatos que acontecían en su vida cotidiana, en los que manifestaron su cansancio, aludiendo a frases, cualidades, episodios con docentes, preceptores o personal directivo, a los que acusaban de maltrato, extravagancias y expulsiones injustas.

Nuevamente en los archivos se encuentra, en 1980, otro concurso literario titulado: “El joven argentino que quiero ser”, desde el Comando del Instituto Militar del Ejército Argentino, para estudiantes de quinto año. Se trataba de un certamen para *“vigorizar la formación de la personalidad de los educandos y promover vínculos formativos entre el Ministerio y el Ejército Argentino”*. Los requisitos eran destacar valores éticos y espirituales de la juventud, el amor hacia la patria y la familia, el respeto de las normas, el fortalecimiento de la voluntad (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1980). Este era el ideal de joven, que la dictadura esperaba haber contribuido a forjar a lo largo de cinco años pero, por las revistas estudiantiles, estaban todavía lejos de conseguirlo. Los resultados del concurso fueron publicados en la *Circular N° 82* del 7 de julio de 1981 (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1981a). Los ganadores pertenecían al Colegio Mariano Moreno y Nicolás Avellaneda de la Ciudad de Buenos Aires; uno de esos estudiantes es el investigador social Fabián Bosoer (Colegio Nicolás Avellaneda) a quién se consultó sobre esta experiencia:

“Sí recuerdo que fue un pequeño “acto de resistencia” en plena dictadura. Era un concurso organizado por el Ministerio de Educación (si no me equivoco, gestión de Llerena Amadeo) y en el colegio, transmitido en la materia Literatura, que dictaba una excelente profesora con la que leíamos textos y autores prohibidos censurados y perseguidos. Recuerdo haber escrito ese texto inspirado en Miguel de Unamuno y hablaba de un futuro renacimiento del país, saliendo del oscurantismo. Obviamente, con metáforas y entre líneas (...) Y creo que el acto de entrega de premios se hizo en el Centro Cultural San Martín, y había ahí altos jerarcas de civil y de uniforme” (Fabián Bosoer, comunicación personal, 29 de septiembre de 2017).

En este caso, se presenta la perspectiva del estudiante (en contraposición a la intención estatal) que podía definir de qué hablar en su escrito, incluso contrariando al “orden” y resultando ganador. Los militares también hablaban del “renacimiento del país” y se sentían “fundadores de una nueva Argentina”. Pero este estudiante lo hizo con el fin de dar un mensaje contrario pues el “renacimiento” del país implicaba la salida de los mismos militares que habían convocado al concurso. Otro detalle a destacar es que la entrega de premios se podía realizar en espacios extra escolares; el tiempo de su realización y premiación ocupaba parte del tiempo libre del estudiante. Los jóvenes eran convocados con causas como la solidaridad, el ser joven, la responsabilidad, la libertad, y la patria, para adoctrinarlos o vigilar sus ideas.

Estos concursos tenían un doble propósito, se usaban para influir en el pensamiento de los jóvenes y para instalarse en su tiempo libre, como el “Certamen de Reflexión y Acción” organizado otra vez por la “Comisión Católica Argentina para la Campaña Mundial contra el hambre” (Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 1981b), que llamaba a realizar un escrito sobre el concepto de “libertad” que tenían en la escuela, la familia y el barrio y de qué maneras se podían modificar situaciones que dificultaban el ejercicio de la “libertad”. Para inspirarse, se les ofrecía analizar la letra del himno nacional y artículos periodísticos del momento, como una forma de acceder a las lecturas de ese presente de los estudiantes y para vigilar sus ideas. Entre las actividades propuestas para el concurso estaba la posibilidad de realizar afiches con textos sagrados o de la Iglesia. El premio consistía en una visita cultural guiada y la creación de una huerta escolar. Se explicaba que el sentido dado a la reflexión debía ser positivo, evidenciando que se buscaba en las producciones una “libertad” supeditada al gobierno y a la Iglesia.

En la medida que el régimen se debilitaba, en los archivos deja de aparecer el tipo de documentación analizada en este artículo. Hasta aquí, se abordaron algunas transformaciones en la vida de los estudiantes secundarios durante la última dictadura y los intentos de controlar su tiempo libre, presente en la documentación oficial y que llegaron a los archivos de las dos escuelas seleccionadas, manifestándose la preocupación por instalar los ideales que el joven debía asumir –el patriotismo, el cristianismo, su individualidad, la sumisión ante el adulto, el conservadurismo sexual y una postura antisubversiva. Para conseguirlo, no bastaba con el espacio educativo, había que controlar el tiempo extra escolar, que podía de otra manera, destinarse a “fines inconfesables”. Por ello, se analizaron esos intentos más sutiles presentes en los concursos literarios, las visitas a lugares de interés del régimen, los actos escolares, el uso del lenguaje, etc. Como contrapartida, las revistas estudiantiles fueron el espacio de crítica que los estudiantes desplegaron, buscando resquicios para apropiarse de las propuestas oficiales desde sus lógicas, trasgrediendo algunos límites dentro de los condicionamientos del periodo.

Bibliografía

- Álvarez Prieto, N. y De Luca, R. (2014) “Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar”, *Trabajo y Sociedad*, núm. 23, pp. 353-375. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20De%20Luca%20y%20Prieto%20Normativa%20escola%20y%20dictadura.pdf> (último acceso 9 de septiembre de 2018).
- Álvarez, A. (2019) “Ordenar la primavera. Los estudiantes secundarios de Buenos Aires y los festejos del 21

de septiembre durante la última dictadura”, en *Conflicto Social*, 12(21). Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/issue/view/451/showToc> (último acceso 14 de febrero de 2021).

- Berguier, R., Hecker, E. y Schiffrin, A. (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Calveiro, P. (2006) *Poder y desaparición: Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Carassai, S. (2013) *Los años sesenta de la gente común. La naturalización de la violencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- D'Antonio, D. (2017) “Vigilancia, control social y agencia política del activismo por los derechos humanos ante la llegada de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos”, *Izquierdas*, núm. 32, pp. 184-202. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/izquierdas/n32/0718-5049-izquierdas-32-00184.pdf> (último acceso 16 de septiembre de 2018).
- Divinzenzo, M. (2016) “La transformación de las relaciones cívico-militares. La Acción Cívica del Ejército (1960-1983)”, en Águila, G., Garaño, S. y Scatizza, P. (coords.) *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del Golpe de Estado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 69-98. Disponible en: <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/63> (último acceso 9 de septiembre de 2018).
- Doval, D. y Kaufmann, C. (1997) “Libros aprobados. Libros prohibidos. Libros recomendados. Argentina 1976-1982”, en Doval, D. y Kaufmann, C. *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina 1976-1983*. Santa Fe: Serie cuadernos de Investigación-FCE-UNER, pp. 45-70.
- Dunning, E. y Elías, N. (1992) *Deporte y ocio. En el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2017) *La educación clandestina: espionar, colaborar y depurar. Santa Fe (1966-1983)*. Rosario: Prohistoria.
- González, N. y Requejo, B. (2011) *Trabajo de campo. Asunto: Barilari-Dergarabedian-Gurman*. Inédito. Buenos Aires: Escuela Normal Superior Mariano Acosta.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003) “El extravío de la oportunidad refundacional”, en Novaro, M. y Palermo, V. *La dictadura militar (1976-1983) Del Golpe de Estado a la Restauración Democrática*. Buenos Aires: Paidós, pp.169-270.
- O'Donnell, G. (1984) “Democracia en Argentina: micro y macro”, en Oszlak, O. (comp.) *En 'Proceso', crisis y transición democrática/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 13-30.
- Pineau, P. (2006) “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, en Arata, N., Mariño, M., Mercado, B. y Pineau, P. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. 1976-1983*. Buenos Aires: Colihue, pp. 105-106.
- Pineau, P. (2014) “Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico militar en Argentina (1976-1983)”, *Educación en Revista*, núm. 51, pp. 103-122.
- Pujol, S. (2013) *Rock y dictadura. Crónica de una generación (1976-1983)*. Buenos Aires: Booket.
- Quiroga, H. (2005) “El tiempo del proceso”, en Suriano J. *Dictadura y democracia: 1976-2001*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 33-86.
- Rodríguez, L. (2007) “El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983”, *Revista Sociohistórica*, núm. 21-22, pp. 121-141. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr3654> (último acceso abril de 2020).
- Southwell, M. (2004) “La escuela como gendarme”, *Revista Puentes*, núm. 12, pp. 57-63.
- Tedesco, J. C. (1983) “Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina”, en Braslavsky, C., Tedesco, J. C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, pp. 59-71.
- Varela, G. (2017) “Televisión en dictadura”, en Varela, G. *La guerra en imágenes. Una historia visual de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Ariel, pp. 157-181.
- Zysman, N. (2016) “La militarización del ámbito educativo: La última dictadura militar argentina y su vínculo con la historia escolar, 1976-1983”, *Latin American Research Review*, 51(3), pp. 47-63.

Documentación jurídica

- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1976a) *Circular N° 60*, 20 de mayo.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1976b) *Circular N° 125*, 6 de septiembre.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1976c) *Circular N° 137*, 6 de septiembre.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1976d) *Circular N° 159*, 6 de octubre.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1976e) *Circular N° 177*, 29 de octubre.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1977a) *Circular N° 8*, 15 de febrero.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1977b) *Circular N° 77*, 23 de mayo.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1977c) *Circular N° 125*, 10 de agosto.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1978a) *Circular N° 18*, 22 de febrero.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1978b) *Circular N° 23*, 28 de febrero.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1978c) *Circular N° 134*, 14 de junio.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1980) *Circular N° 147*, 29 de septiembre.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1981a) *Circular N° 82*, 7 de julio.
- Argentina. Dirección Nacional de Educación Media y Superior – DINEMS (1981b) *Circular N° 94*, 21 de julio.
- Argentina. Secretaría Permanente del Consejo Federal de Cultura y Educación (1983) *Memorias del Consejo Federal de Cultura y Educación*, octubre.

Documentación escolar

- Cardiello, N. y de Consiglieri, A. (1980) *Acta del Consejo Consultivo de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta*, 10 de noviembre.
- Escuela Normal de Quilmes (1976) *Etcétera*, 1(3).
- Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires (n.d) *Inter Match*, núm. 5.

Notas

- 1 Sobre las celebraciones del Día del Estudiante en Buenos Aires, ver Álvarez, 2019.
- 2 Divinzenso, A. (2016: 91-92) señala que en el marco de las actividades del Ejército en Rosario, dentro de la Acción Cívica, se convocaba a los jóvenes a participar de un concurso literario sobre Leopoldo Lugones y la realización de una campaña titulada "El niño, la escuela y el ejército" junto al Ministerio de Educación. Las actividades propuestas compartían contenidos patrióticos, nacionalistas y católicos.



Alejandra Álvarez es Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires; Magíster en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento; Profesora de Historia por el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Argentina. Email: alvarezprofe@gmail.com

Selva artificial o cómo desenfocar el lente

NICOLÁS GARAYALDE*

Quizás uno de los atributos de nuestro tiempo sea la propensión al olvido. Pero no debería sorprendernos, pues uno de los avatares del olvido es el hábito. Y el hábito es proporcional a la velocidad del cambio. Cuanto mayor el cambio, tanto más veloz el hábito, porque nuestra capacidad adaptativa es inconmensurable. Esto sucede en todos los ámbitos de nuestra cotidianeidad: con las tragedias sociales que nos rodean a diario, con las maravillas de nuestra cultura tecnificada, con el lenguaje que usamos para hablar. El problema del hábito es la naturalización: cuando dejamos de prestar atención a los elementos que tejen nuestra cultura, nos olvidamos que son el producto de una historia y caemos en la ingenua concepción de que están allí por naturaleza. En otras palabras: dejamos de cuestionarlas y sucumbimos a una suerte de pasividad apática. No es casual, por ello, que el impacto de la sobreenformación de los grandes medios de comunicación haya llevado a Paul Lazarsfeld y Robert Merton (2004) a acuñar el concepto de *disfunción narcotizante* para describir, precisamente, la apatía de los receptores ante la exuberancia mediática que naturaliza los problemas sociales. No es casual, tampoco, que los formalistas rusos de principios del siglo XX hayan insistido en que los procedimientos característicos de la literatura son la singularización y la desautomatización; es decir, la capacidad de hacerlos ver las cosas que hemos naturalizado (y automatizado) como si las viésemos por primera vez: *“para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra –decía Shklovski– existe eso que se llama arte”* (1978: 60).

Todos los días usamos la lengua sin asombrarnos de su sofisticación; apenas la notamos cuando falla (y sus equívocos nos generan gracia o desconcierto) o cuando es poética (y su forma nos fascina). El resto del tiempo simplemente hablamos y la lengua nos atraviesa con tanta naturalidad que pareciera provenir de la cadena helicoidal que codifica nuestro ADN. Sin embargo, un hablante siempre dice más de lo que cree decir, porque olvida que la lengua no es una simple descripción del mundo. Basta mirar las metáforas para advertirlo, porque atestiguan la manera en que naturalizamos la lengua. Las metáforas impregnan nuestra vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1980). Cuando discutimos, las usamos constantemente: decimos que las críticas de tal *dieron en el blanco* o que *destruyeron* los argumentos de cual. Cuando estas metáforas se naturalizan, corren un peligro certero: trasladan una manera de ver el mundo sin que lo

Recibido el 10 noviembre 2020 | Aceptado el 15 noviembre 2020

Reseñas Libros



Sandrone, Darío
Selva artificial. La vida entre las máquinas.
Córdoba: UNC, 2019, 290 pp.

133

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

advirtamos. Se pierde así una de sus virtudes más interesantes: llamar nuestra atención y, con ello, pensar. Cuando conserva esta virtud, la metáfora pone en conjunción dos elementos provenientes de ámbitos diferentes que entran en conflicto y nos obliga a imaginar un sentido nuevo (Ricoeur, 1976). Es lo que sucede con el título del reciente libro del filósofo Darío Sandrone, *Selva artificial*, recopilación de ensayos breves sobre tecnología publicados en medios gráficos como *Hoy Día Córdoba* o *La voz del interior*. Y la metáfora no es casual: ¿qué mejor lugar para batallar contra el olvido y la naturalización de las cosas que la arena retórica en la que se entrama el modo de ver el mundo?

¿Hay algo, para nuestro imaginario, más natural que la selva? ¿Cómo una selva puede ser artificial? Entre las múltiples maneras de dar sentido a esta metáfora, hay dos que quisiera recuperar, pues en ellas se cifra, a mi parecer, el gesto que atraviesa el libro de Sandrone y lo vuelve imprescindible.

Por un lado, entendemos allí que la naturaleza de nuestro mundo –el que está habitado por máquinas que comparten nuestra cotidianeidad– es artificial. Porque nuestra naturaleza, lo que somos, por paradójico que parezca, es el mundo de artificios en el que nos hemos construido. Por otro lado, la metáfora indica que olvidamos el carácter del artefacto, naturalizando lo creado como si fuese dado. Simplemente olvidamos que esta selva que nos parece tan natural no es otra cosa que una construcción artificial atravesada por las relaciones sociales que regulan nuestro modo de vivir en comunidad. Como sucede con algunas metáforas, las máquinas y artefactos que nos rodean se vuelven imperceptibles y moldean la realidad sin que lo notemos. Solo que aquí el proceso de invisibilización tiene una compleja y curiosa lógica que los breves y entretenidos ensayos de Sandrone descubren con la habilidad del mago: los aparatos que viven con nosotros se vuelven imperceptibles porque son transparentes y opacos a la vez. Transparentes, porque, a pesar de su sofisticación, nos habituamos tanto a ellos que pronto dejan de atraernos; opacos, porque, en el incesante proceso de complejización histórica que regula sus mecanismos, sus entrañas han devenido misteriosas para el hombre común. ¿Quién, entre los simples mortales, sabe cómo funciona un chip, dónde se almacenan los datos en Internet o cómo procesa la información una computadora?

El asunto no es menor, porque estos objetos no son simples compañeros de viaje. La dimensión artificial del mundo es el conjunto de cosas que existen porque los seres humanos existieron primero. Pero a esta altura del partido, como el propio autor lo aclara, los humanos tal como son existen porque antes existieron el conjunto de cosas que pertenecen a la dimensión artificial del mundo. Pensar la tecnología es interrogar todo aquello que define nuestro modo de vivir en esta selva artificial, desde el Estado hasta el deseo, desde la cultura hasta la identidad: ¿piensan las máquinas?; ¿tienen voluntad?; ¿tienen derechos?; ¿pueden amar?; ¿podemos amarlas?; ¿pueden enfrentarnos?; ¿las controlamos o nos controlan?; ¿pueden volver el mundo más justo?; ¿quiénes acceden a su funcionamiento y cómo nos afecta?; ¿quién administra los datos que subimos a Internet y para qué? La apuesta, por supuesto, es también política: pensar la opacidad del artefacto supone a su vez pensar la opacidad de las relaciones sociales que tejen sus condiciones de producción y consumo, los pliegues que ocultan “*las horas empleadas por el artesano que lo fabricó*” (pág. 207).

Sin dejar de reconocer el valor de la divulgación, admito mirarla con cierta sospecha. Porque en nombre de una democratización del saber, se convierte con frecuencia en

su domesticación. Por eso prefiero decir que *Selva artificial* es, más bien, un libro de ensayos breves atravesado por un renovado espíritu enciclopedista y un insistente gesto crítico. No es casual que la *Encyclopédie* de Diderot aparezca con frecuencia en el libro, pues se percibe en su estilo ágil y ameno una voluntad de acercarnos, usuarios incautos, un pensar sobre la tecnología. No es casual, tampoco, que el apéndice del libro contenga un texto titulado “Una metáfora del olvido”, porque cada breve ensayo nos recuerda insistentemente que la transparencia o la opacidad de la tecnología la vuelven invisible y que las consecuencias sobre nuestra existencia ameritan una mirada atenta que desnaturalice el escenario artificial en el que discurre la vida. No es casual, finalmente, que los ensayos de Sandrone sean más interrogativos que asertivos. *Selva artificial*, mediante un estilo adecuadamente calibrado en humor, conjuga una operación dual: recordar e interrogar.

Quizás nada defina mejor este doble gesto que otra metáfora sugerida por el autor para describir su libro: “una *accidentada fotografía –algo desenfocada– de esa selva artificial*” (pág. 19). Empleando el registro de su propio objeto, Sandrone ejecuta una bella ironía al mirar la tecnología a través de su mal uso. Anatole France (1924) lamentaba no poder salir de la prisión perceptiva en la que nos encontramos y anhelaba mirar el mundo con los ojos facetados de una mosca. También en Sandrone se reconoce la imposibilidad de observar la selva artificial sin estar ya en ella, acechados por el hábito y sus hechizos. Por ello, como en los lapsus que revelan súbitamente algo de nosotros mismos, es en el accidente de una escritura metafórica desde donde se nos propone interrogar la cultura tecnificada: las máquinas tienen cuerpo, la tecnología sistema nervioso, óseo y muscular; los cuerpos son máquinas con engranajes, procesadores y prótesis. La metáfora trastoca los límites, fascina y desnaturaliza. Para “*mirar la tecnología con ojos extraños*” (pág. 219), Sandrone desenfoca el lente mediante un trabajo de pensamiento y escritura que supone una apuesta política en el sentido en que lo hacía el formalismo ruso, es decir, una política del extrañamiento y la desautomatización:

“*es necesario –dice Sandrone– encontrar nuevas formas de contar la tecnología, nuevos modos de escritura y de narración que rompan el hechizo de lo obvio. Tal vez, la única forma en que podamos ver que estamos mojados, es cayendo en la cuenta de que el agua es extraña y la pecera también*” (pág. 222).

Bibliografía

- France, A. (1924) *La vie littéraire*. Vol. I. Paris: Calmann-Lévy.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazarsfeld, P. F. y Merton, R. K. (2004) “Mass Communication, Popular Taste, and Organized Social Action”, en Peters, J. D. y Simonson, P. (comps.) *Mass Communication and American Social Thought: Key Texts, 1919–1968*. Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 230-241.

- Ricoeur, P. (1976) "La imaginación en el discurso y en la acción", en Ricoeur, P. *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Buenos Aires: UCA, pp. 101-120.
- Shklovski, V. (1978) "El arte como artificio", en Todorov, T. (comp.) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI, pp. 55-79.



Licenciado y Doctor en Letras, Universidad Nacional de Córdoba; Profesor Asistente de Teoría Literaria, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba; Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; Investigador Asociado del Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Modèles Esthétiques et Littéraires, Université de Reims, Francia. E-mail: negarayalde@gmail.com

El Estado y la Educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino

CLAUDIO SUASNÁBAR*

En la última década y particularmente desde el veinte aniversario de la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) en 2015, diferentes trabajos han procurado avanzar en una serie de reflexiones sobre la producción académica que, a modo de balance historiográfico, plantean los rasgos actuales del campo, sus avances y limitaciones (Ascolani, 2002 y 2009; Carli, 2015; Suasnábar, 2015). Estas intervenciones coinciden en señalar ciertas tendencias favorables como la consolidación de la historia de la educación como comunidad académico-disciplinar, el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la producción de artículos y libros, y la institucionalización de circuitos de difusión, circulación y validación de la producción (jornadas de cátedras, encuentros y publicación del anuario).

Pese a estos signos alentadores, estos mismos trabajos reconocen una serie de limitaciones y tensiones que atraviesan el campo de la historia de la educación que remiten, por un lado, al vínculo entre agendas globales de investigación y las comunidades académicas nacionales; y por otro, al tipo de configuración histórica de la disciplina y su relación con el campo educativo y la historiografía académica. La primera cuestión puede ser planteada como las tensiones entre la lógica de la globalización académica donde la mayor capacidad de los países centrales de instalar “sus” agendas de investigación tiende a generar cierto comportamiento adaptativo en las comunidades locales que se manifiesta en “replicar” acríticamente los temas y problemas de investigación desarrollados en Europa y Estados Unidos.

Respecto de la segunda cuestión Adrián Ascolani (2002 y 2009) es quien más claramente ha señalado que a pesar de los logros alcanzados, la historia de la educación no ha podido profundizar en los debates teórico-metodológicos, hecho que se manifiesta en la dificultad de producir un relato historiográfico que contenga las distintas temporalidades de los fenómenos estudiados, explicaciones relacionales a partir de múltiples causalidades, o la dificultad para pensar la historia de la educación por fuera de la escuela o los ministerios, entre otras. Estas limitaciones reconocen sus causas en la configuración del campo que se desarrolló desde el retorno a la democracia principalmente alrededor de pedagogos y egresados de Ciencias de la Educación, pero con poco contacto con la producción y debates de



Duarte, Oscar Daniel

El Estado y la Educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: UNIPE, 2018, 172 pp.

137

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 20 octubre 2020 | Aceptado el 2 noviembre 2020

la historiografía académica¹. Desde nuestro punto de vista, esta situación explica también el limitado desarrollo de estudios enmarcados en la tradición de la historia social de la educación iniciada en los sesenta o setenta bajo la influencia de la renovación teórica en historia y sociología.

En el marco de estos debates y de un balance historiográfico aún en proceso, la publicación del libro de Oscar Daniel Duarte *El Estado y la Educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo*² constituye un acontecimiento auspicioso y alentador ya que –por las razones que analizaremos a continuación– el trabajo no solo retoma de manera crítica y actualizada la tradición de la historia social de la educación que iniciara Juan Carlos Tedesco, sino también nos permite avanzar en aquella discusión teóricometodológica pendiente sobre las formas de hacer historia de la educación y su necesario diálogo con la producción reciente de la historiografía académica.

En este sentido, uno de los aportes más relevante del estudio de Duarte es volver a poner en primer plano el papel de la economía y su incidencia en las orientaciones de las políticas educativas. Coincidiendo con Silvia Finocchio en sus palabras del prólogo, en las últimas tres décadas ha predominado en la historia de la educación una tendencia a poner de manifiesto la autonomía “relativa” de la esfera educativa respecto del resto de las esferas sociales (política, estructura social y economía) como clave analítica que posibilita escapar de explicaciones deterministas que reducen lo educativo a meros reflejos. El giro lingüístico, la nueva historia cultural y su impacto en el campo educativo –agregamos nosotros– si bien posibilitó establecer intersecciones con otras disciplinas y generar nuevas problemáticas, también acentuó un tipo de estudios focalizados casi exclusivamente en el análisis del discurso que paradójicamente retoma otra vieja y cuestionada tradición como es la de la historia de las ideas pedagógicas.

A contrapelo de estas tendencias, el libro de Duarte nos recuerda que la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX comenzaba a insertarse aceleradamente en la primera fase de globalización económica y que, así como traería aparejados períodos de bonanza y cierto bienestar, también recibiría los efectos de las crisis recurrentes del capitalismo. Desde esta perspectiva, precisamente el autor elabora una provocadora hipótesis que en un mismo movimiento retoma y cuestiona la explicación “canónica” de Juan Carlos Tedesco sobre los orígenes del sistema educativo argentino. Pero vayamos por parte, primero analicemos la hipótesis de Duarte, en sus palabras señala que:

“La crisis económica de 1873 actuó como un momento bisagra en la historia argentina, marcando un antes y un después en la organización política nacional, así como en la orientación de las propuestas dirigidas a la educación. En un breve periodo de la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (en especial, desde el fin de la Guerra del Paraguay hasta la finalización de su mandato) la educación pública vivió un impulso vertiginoso y se planteó –en algunos casos, incluso se llevó a la práctica– un sistema de instrucción con una orientación científica y técnica. La crisis económica y el reacomodamiento político derivado de ella, trastocaron dicho proyecto reorganizándolo a partir de las necesidades planteadas por la nueva dirección política del Estado” (pág. 17).

Así, el proyecto inicial de una educación de tipo productivista sería dejado de lado y se reorientará hacia

“(…) un proyecto cívico-humanista cuya finalidad no fue la conformación de una masa

de personas que contara con las herramientas formativas necesarias para desenvolver un conocimiento elaborado del desarrollo productivo, sino que fueran capaces de comprender –y de respetar– el entramado organizativo del país” (pág. 22).

En rigor, para Duarte este cambio de frente en materia educativa no solo expresa “la consolidación de una clase social –ligada al comercio y al latifundio–, y de una élite ilustrado dispuesta a organizar el Estado en función de sus intereses” (pág. 22) sino también que este intento de orientación técnico-industrial no encontró asidero en “el tipo de desarrollo del aparato productivo nacional” (pág. 23).

Planteado de esta manera, el libro analiza este proceso discontinuo y contradictorio de la política educativa nacional a partir de distinguir y caracterizar una etapa previa a la crisis de 1873, y una etapa posterior donde profundiza en las consecuencias del impacto de dicha crisis que marcaría el devenir posterior de esta política. Así, el capítulo 1 está dedicado al contexto histórico, político y económico que antecede a la primera crisis a escala global, su impacto en la Argentina, así como también las consecuencias en el proceso de formación del Estado. En el capítulo 2 el autor realiza una síntesis de las concepciones emblemáticas de Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi sobre la educación y su papel en un proyecto de nación, y a la vez, recupera los aportes de Milcíades Peña que desde una perspectiva marxista en clave trotskista postula los límites de ambos intelectuales y políticos. El capítulo 3 presenta la puesta en práctica de estas ideas recorriendo las políticas y acciones educativas desplegadas durante la presidencia de Mitre y Sarmiento hasta 1873 donde el autor muestra claramente la orientación técnico y productivista y el decidido impulso en materia educativa que se observan en el aumento de las subvenciones a las provincias, las orientaciones del currículum y la expansión matricular.

Las consecuencias de la crisis de 1873 en materia educativa constituyen el foco central del capítulo 4 donde Duarte presenta una detallada descripción de la magnitud de los recortes del presupuesto educativo que inicia el propio Sarmiento y continuará Avellaneda, medidas que tendrán su impacto en la ralentización de la expansión educativa y posteriormente en un cambio de orientación de la política educativa marcado por un abandono progresivo del proyecto técnico, científico y productivo en favor del proyecto cívicohumanista. El capítulo 5 explora los años de transición entre Avellaneda y Roca donde se profundizará este cambio de frente a partir de la intervención del Estado central en las provincias mediante el control del presupuesto, de los programas y evaluaciones y la actividad de los inspectores. Ciertamente, estos dos capítulos resultan los más potentes del libro por la argumentación desplegada y por la amplia variedad de fuentes en que se apoya (estadísticas, documentos, intervenciones de los protagonistas, etc.). Partiendo de estos hallazgos el capítulo 6 presenta un estado de la cuestión de la problemática cuya revisión bibliográfica y comentarios del autor procuran no solo señalar los vacíos o ausencias en la historiografía educativa sino también plantea una mirada crítica respecto de la hipótesis y explicación del libro clásico de *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)* de Juan Carlos Tedesco.

Este último aspecto nos parece otro de los aportes relevantes del libro de Duarte porque retoma la tradición de la historia social de la educación, y a la vez, reintroduce una discusión teórico-metodológica pendiente sobre las formas de hacer historia de la educación. Como es sabido, la historia social expresa un movimiento de renovación intelectual de los años sesenta y setenta que se manifestó en la emergencia de nuevos problemas y

metodologías de la historia como efecto de la influencia de los debates en las ciencias sociales (sociología, política, antropología y economía). El texto de Tedesco inaugura la historia social de la educación en la medida en que rompe con la historia acontecimental y hagiográfica para incorporar la dimensión sociopolítica (relaciones entre Estado, sociedad y educación) como clave de análisis, a partir de los aportes teóricos del estructural-funcionalismo, el marxismo en clave gramsciana, y los debates historiográficos sobre la formación del Estado y las elites dirigentes en nuestro país.

La investigación de Duarte recupera esta tradición a partir del diálogo que establece con la historia económica y la historia política, lo cual a su vez le permite cuestionar la hipótesis de Tedesco respecto de que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica. En este punto resulta por demás interesante la argumentación del autor porque organiza la crítica en dos aspectos; por una parte, cuestiona la hipótesis señalando que el proyecto educativo triunfante “*no deslinda de una función económica*” (pág. 151), hecho que se manifestaría en la formación de una mano de obra “*de bajo costo, poco profesionalizada y sumisa al nuevo orden nacional*” (pág. 151) y en el impacto de la crisis económica que “*redireccionó el proyecto educativo*” (pág. 151). Por otra parte, introduce una discusión teóricometodológica cuando cuestiona “una falsa división entre política y economía”, limitación en que incurre Tedesco y discusión que el autor, recurriendo a Raymond Williams, reenvía al interior del marxismo o como prefiere denominar al “enfoque materialista”.

En buena medida, la polémica sobre los orígenes del sistema educativo está estrechamente ligado a la formación y características del capitalismo argentino y las clases dominantes. Como ha señalado Roy Hora (2010), esta problemática ha sido uno de los grandes debates en la historia económica cuya comprensión fue variando conforme al avance del conocimiento histórico. Así, en un principio predominó un tipo de análisis centrado en la mentalidad de los grandes estancieros y la élite rural “*no como una burguesía agraria sino como una oligarquía terrateniente*” (pág. 115), caracterización que acentuaba la falta de dinamismo empresarial. Esta interpretación fue dejada de lado porque su explicación no resultaba convincente con el sostenido crecimiento económico que se inicia en la segunda mitad del siglo XIX. Estudios posteriores focalizaron el análisis en el comportamiento efectivo de los actores rurales, lo cual modificó la visión sobre estos sectores, ahora considerados como “pujantes empresarios agrarios” portadores de una racionalidad capitalista.

Evidentemente la pregunta por las razones políticas y/o económicas que están en la base del proyecto educativo en los orígenes del sistema se vuelve más compleja desde la anterior caracterización del capitalismo argentino y su clase dominante. Si bien Duarte demuestra de manera contundente la reducción del presupuesto educativo y su impacto en la ralentización de la expansión escolar, la idea de una burguesía agraria que impulsa el desarrollo de un capitalismo en la región pampeana no se correspondería con la expansión y masificación educativa en todo el territorio nacional inclinando la balanza hacia las razones políticas. Más recientemente, algunos estudios de historia de la educación rural muestran que la creación de este tipo de escuelas se vinculaba con ciertas demandas de la burguesía agraria (Gutiérrez, 2007 y Cian, 2018), lo cual estaría introduciendo una tercera hipótesis más acorde con el carácter desigual y contradictorio del desarrollo capitalista en nuestro país.

Ciertamente, escapa a esta reseña la posibilidad de discutir en profundidad estos y otros

argumentos de Duarte, pero es indudable que su libro nos recuerda el rol de la economía y el impacto de las crisis en la educación en los orígenes del sistema educativo, y con ello reabre un necesario debate historiográfico y teóricometodológico. Cabe señalar que las preocupaciones por ciertas tendencias y limitaciones de la historia de la educación que hemos señalado no deben visualizarse como una problemática exclusivamente nacional o acaso regional sino por el contrario constituye un rasgo y/o tendencia global de la historia de la educación como campo disciplinar (Trohler, 2019), el cual ciertamente es extensible al conjunto del campo educativo. No es casual que en el caso de la historia de la educación estas tensiones teóricometodológicas adopten la forma de un “campo de lucha” como lo caracteriza Gary McCulloch (2016) que deviene de la ubicación particular de la historia de la educación y sus fronteras con la historiografía académica y las ciencias sociales³.

Bibliografía

- Ascolani, A. (2002) “Objetos, teorías y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina”, *Vetas, Revista del Colegio de San Luis*, 4(10), pp. 17-41.
- Ascolani, A. (2009) “La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias”, en Ascolani, A. (comp.) *El sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Laborde Editor, pp. 15-60.
- Carli, S. (2015) “De la tribu académica a la comunidad intelectual: itinerarios históricos y desafíos públicos de la Historia de la Educación en la Argentina”, en Arata, N. y Ayuso, M. L. (eds.) *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SAHE, pp. 41-47.
- Cian, J. P. (2018) “Orígenes de las escuelas agropecuarias en la provincia de Entre Ríos, Argentina (1896-1910)”, *Mundo Agrario*, 19(42). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/15155994e093> (último acceso 19 de febrero de 2021).
- Gutierrez, T. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Hora, R. (2010) *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McCulloch, G. (2016) “New Directions in the History of Education”, *Journal of International and Comparative Education*, 5(1), pp. 47-56.
- Trohler, D. (2019) “History and Historiography. Approaches to Historical Research in Education”, en Fitzge-

rald, T. (ed.) *Handbook of Historical Studies in Education*. Springer, Singapur: Springer International Handbook of Education, pp. 1-17.

- Suasnábar, C. (2015) "Los 20 años de la SAHE y la conformación del campo de la historia de la educación: una reflexión sobre los procesos de institucionalización y profesionalización académica en educación", en Arata, N. y Ayuso, M. L. (eds.) *SAHE 20 La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: SAHE, pp. 47-54.

Notas

- ¹ "Aún con estos logros institucionales que son el resultado de un proceso de un siglo de progresivos avances, afianzados luego de 1984, no se ha llegado a una verdadera confluencia en los aspectos teórico-metodológicos, pues la diversidad de enfoques prevaleciente, sin haber una supremacía clara de una determinada disciplina de las Ciencias de la Educación, ni un contacto intenso con las escuelas historiográficas, ha tendido a postergar el debate epistemológico, en una suerte de expansión horizontal de abordajes y temáticas" (Ascolani, 2009: 15).
- ² El libro es una versión corregida de su tesis doctoral dirigida por la Dra. Silvia Finocchio y defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en mayo de 2013.
- ³ "This history may be described in terms of a struggle, a contest, about the fundamental nature and purpose of the field, one which is still unresolved and is at the heart of dilemmas about our future development. The struggle is closely connected to our intellectual location as a field of study, on the borders of education, history and the social sciences, which offer us rich hinterlands to support our work but which can be vulnerable to attack" (McCulloch, 2016: 47).



Doctor en Ciencias Sociales, FLACSO sede Argentina; Postdoctorado en Educación, Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa; Profesor Titular de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata; Profesor Titular de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes; Investigador Categoría I, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: csuasnabar@gmail.com

Talleres Extracurriculares: Entre la permanencia del formato y la emergencia de nuevas formas de escolarización

PAOLA SANTUCCI*

En las últimas décadas se ha instalado de manera generalizada la idea del agotamiento del modelo de la educación secundaria y la necesidad de implementar reformas. Este consenso se inscribe en los desafíos que le plantean los procesos globales de reconfiguración cultural a la escuela, al interpelar la hegemonía de la cultura letrada, la centralidad de la cultura escolar y su capacidad para moldear la subjetividad de la juventud del siglo XXI (Martín Barbero, 2008; Tenti Fanfani, 2000; Tiramonti, 2005). Al mismo tiempo, las tendencias a la universalización del nivel, promovidas por las nuevas legislaciones de los países de la región, tensionan su carácter selectivo, evidenciando las limitaciones del modelo escolar para dar respuesta a la incorporación de nuevos sectores (Montes y Ziegler, 2012; Terigi, 2008).

En el marco de estas discusiones, la tesis presentada¹ se propone constituir un aporte para los estudios que reflexionan en torno de los cambios en la escuela secundaria y del modo en que se transforma su formato frente a las exigencias de la contemporaneidad, a partir del análisis de la introducción de una propuesta educativa en el nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), como son los talleres extracurriculares. Estas experiencias consisten en actividades educativas de carácter optativo que se dictan a contraturno y se caracterizan por la transmisión de contenidos diversos ligados a disciplinas artísticas y prácticas. Dicha propuesta fue seleccionada como objeto de estudio porque ofrece un modo de transmisión cultural diferente del formato escolar del nivel secundario², bajo el supuesto de posibilitar otras formas de vinculación entre docentes, estudiantes y conocimiento. En este sentido, creemos que al poner el foco en experiencias alternativas al formato escolar convencional podremos avanzar en las reflexiones en torno de sus posibles modificaciones.

En particular, esta investigación se propone analizar el modo en que se incorporan estos talleres a las escuelas secundarias y el sentido que adopta dicha incorporación en un contexto caracterizado por las dificultades del formato del nivel medio para dar respuesta a los desafíos contemporáneos. De allí, nuestro argumento central es que los talleres extracurriculares se incorporan a la escuela secundaria en un lugar subordinado a lo curricular generando así las condiciones para la conservación de la posición hegemónica del formato escolar, al posibilitar

Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO sede Argentina.

Autora: Paola Santucci

Directora: Mg. Guillermina Tiramonti (FLACSO Sede Argentina)

Codirectora: Dra. Daniela Atairo (UNLP)

Jurado:
Dra. Verónica Tobeña (IICSAL-FLACSO Sede Argentina)

Dra. Viviana Seoane (UNLP)

Dr. Sebastián Fuentes (FLACSO Sede Argentina)

Fecha de defensa: 13 de agosto de 2020

143

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 2 octubre 2020 | Aceptado el 18 octubre 2020

una producción de la subjetividad más articulada con los cambios actuales.

Esta tesis consiste en un estudio de casos instrumental y múltiple, donde se seleccionaron cuatro escuelas secundarias de CABA que incorporaron a los talleres extracurriculares en su oferta educativa. La construcción de la muestra fue intencional y respondió a distintos criterios. En primer lugar, fueron seleccionadas por compartir una política institucional orientada a la promoción de estas actividades. En segundo lugar y con vistas a captar la diversidad interinstitucional que caracteriza a las escuelas secundarias en el sistema educativo de CABA, se combinaron tres variables: la dependencia, la localización urbana y el sector sociocultural que atienden predominantemente.

Para llevar a cabo esta investigación optamos por una estrategia metodológica de corte cualitativo, donde se utilizó la triangulación de fuentes de información, que permitió una aproximación profunda a nuestro objeto de análisis, contando con entrevista a distintos actores institucionales (directivos-talleristas-estudiantes), registros etnográficos del funcionamiento institucional y de los talleres extracurriculares en particular; y documentos producidos por las propias instituciones y por el nivel central.

Para analizar la complejidad que supuso el proceso de incorporación de los talleres extracurriculares en las escuelas secundarias, acudimos a la perspectiva histórica como herramienta fundamental para encontrar líneas de continuidad y ruptura con experiencias educativas anteriores y analizar las formas de vinculación entre los dispositivos educativos que se tornaron hegemónicos y aquellos que ocuparon un lugar subalterno, asumiendo que siempre estuvieron en diálogo y tensión. Este juego posibilitó tanto la reconstrucción de la historia del formato escolar como la del taller y nos permitió tensionar el carácter novedoso de los talleres extracurriculares, al identificar que muchas de sus dimensiones³ estaban presentes en los talleres implementados en experiencias educativas alternativas al formato escolar y de menor prestigio durante el siglo XX en Argentina (como son la Escuela Nueva, las Escuelas Técnicas y la Educación Popular en los MLN⁴). Sin embargo, a diferencia de dichas experiencias, la novedad de los talleres extracurriculares radica en la forma en que se articula e institucionaliza en un contexto sociohistórico donde la escuela secundaria presenta limitaciones para incluir nuevos sectores y dialogar con los cambios epocales.

En este sentido, el análisis empírico permitió identificar que los talleres extracurriculares dialogan con los desafíos actuales al tener mayor flexibilidad para incorporar los cambios culturales y ser más eficaces para convocar nuevos sectores sociales, porque interpelan la subjetividad de lxs estudiantes para fortalecer los vínculos institucionales, habilitan relaciones más horizontales entre jóvenes y adultxs y recuperan los intereses de lxs primerxs en la definición de la propuesta. De este modo, su presencia en la escuela secundaria convencional contribuye a recuperar en alguna medida la capacidad de disciplinamiento que la contemporaneidad ha puesto en cuestión. Sin embargo, este potencial, que caracteriza a los talleres extracurriculares como un nuevo modo de regulación de los cuerpos que se articula con las formas de dominación actuales, presenta limitaciones para adquirir mayores grados de institucionalidad al ser incorporados en un lugar subalterno frente a lo curricular. Por lo tanto, los talleres extracurriculares, en lugar de tensionar al formato a partir de la introducción de modificaciones, contribuyen a su subsistencia en un contexto de fuerte cuestionamiento a la institución escolar.

El análisis empírico no sólo nos permitió identificar aquellas dimensiones que caracterizan a esta experiencia educativa extracurricular, sino también posibilitó conocer las

distintas modalidades de implementación y su articulación con el marco jurisdiccional e institucional en el cual se introducen. En este sentido, uno de los hallazgos de la tesis nos permite señalar que la oferta de los talleres extracurriculares se configura con propuestas educativas diferenciadas, generando matices en las condiciones materiales de implementación, entrelazados con la configuración de perfiles institucionales diferenciados por sector sociocultural y con los emplazamientos en territorios socioeducativos diferentes (zona Norte y Sur de CABA). Estos hallazgos están en sintonía con lo señalado en otros trabajos que identifican una tendencia a la diferenciación del sistema en favor de los sectores privilegiados (Tiramonti, 2004; Veleda, 2005). En este sentido, la tesis abona elementos para la discusión sobre los procesos de configuración de desigualdad educativa, a partir de identificar que la incorporación de estas tecnologías, que en muchos casos logran atraer a sectores excluidos, no escapan de las lógicas de reproducción de la desigualdad al interior del sistema educativo.

Para finalizar, a lo largo de esta tesis hemos dado cuenta de la forma en que se cristaliza la relación entre el formato escolar como forma de socialización hegemónica y el taller extracurricular como tecnología de enseñanza subalterna, a principios del siglo XXI. Sin dejar de considerar que esta forma de vinculación no es estática porque operan relaciones de fuerza cambiantes y contextos sociohistóricos distintos que tornan posible su modificación, dando lugar a nuevas configuraciones. Por lo tanto, es necesario continuar explorando las distintas experiencias de modificación del formato de la escuela secundaria, que se vienen implementando en los últimos años, para poder comprender la transformación del modelo escolar. Más aún en la actualidad, donde el confinamiento obligatorio promovido por la pandemia, convoca al desarrollo de la educación en la virtualidad e invita también a repensar las formas de ser escuela. En definitiva, la tesis deja planteados algunos interrogantes para pensar el futuro de la escuela secundaria actual.

Bibliografía

- Grupo Viernes (2008) "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires", *Propuesta Educativa*, 17 (30), pp. 57-69.
- Martín Barbero, J. (2008) "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad", en Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 65-99.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012) "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja", en Southwell, M. *Entre generaciones*. Buenos Aires: FLACSO Programa Argentina y Homo Sapiens Ediciones, pp. 161-182.
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, 17(29), pp. 63-71.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

- Tiramonti, G. (2005) "La escuela en la encrucijada del cambio epocal", *Educação & Sociedade*, 26(92), pp. 889-910.
- Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: http://bam21.org.ar/comunidad/pluginfile.php/1509/mod_data/content/581/Efectos%20segregatorios%20de%20la%20oferta%20educativa%2C%20caso%20conurbano%20bonaerense.pdf (último acceso 22 de febrero de 2021).

Notas

- 1 Esta tesis tuvo su origen en una investigación de carácter colectivo realizada entre los años 2008-2011 en el marco del PICT titulado "Impacto de las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales en el formato del nivel medio". El mismo fue dirigido por Guillermina Tiramonti y estuvo a cargo del Grupo Viernes del Área de Educación de FLACSO Argentina. Este estudio se propuso relevar, describir e interpretar tres intentos de modificación del formato incluyendo programas de gobierno, experiencias escolares y talleres extracurriculares. Los datos empíricos fueron producto de un trabajo de campo en el cual participé como asistente de investigación y parte de esos datos son utilizados en esta tesis.
- 2 Utilizamos la caracterización y el concepto de Formato Escolar definido por el Grupo Viernes (2008) que identifica como las principales dimensiones de la organización escolar a la enseñanza simultánea y graduada, la organización del saber en disciplinas, el predominio del currículum generalista y enciclopédico, la separación de estudiantes por edad, la promoción de ciclos aprobados completos, el aula como organización espacial, los ciclos y año escolar como unidades temporales, los dispositivos de evaluación bajo lógicas meritocráticas y el distanciamiento de la vida mundana.
- 3 Tales como el carácter optativo, la producción colectiva, la participación estudiantil, la flexibilización de la organización espaciotemporal y las formas de agrupamiento por intereses.
- 4 Movimientos de Liberación Nacional.



Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO sede Argentina; Profesor de Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, Argentina. E-mail: psantucci@fahce.unlp.edu.ar

La ficción ordenadora: Interpretaciones, acciones y decisiones del director para la implementación de programas educativos de Nivel Secundario

JULIANA RICARDO*

En esta investigación se abordó el estudio de las acciones y respuestas que los directores desarrollan en la cotidianeidad de las escuelas para implementar los programas educativos en contextos de permanentes tensiones, a través de las cuales expresan su lectura de lo que deben hacer con ellos y cómo hacerlo.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación está definida desde una metodología cualitativa. Se ha elegido un estudio de caso instrumental (Marradi *et al.*, 2007), en el que fueron seleccionadas cuatro escuelas secundarias de un distrito de la provincia de Buenos Aires, con diferentes historias, localizaciones y configuraciones institucionales. El trabajo de campo se realizó durante los años 2017 y 2019 y atravesó una diversidad de escenarios y desplazamientos en la orientación de las políticas educativas. El corpus de programas que se abordó está definido por su presencia en las escuelas en el período estudiado. Se realizaron entrevistas “en profundidad” de tipo personal y semiestructuradas a las directoras de las escuelas, a los equipos de supervisión e informantes clave relacionados con el diseño y la implementación de programas en la jurisdicción.

Conceptualmente, se considera que la política no es algo “dado” a las escuelas, sino la resultante de los tipos de conexión, comunicación, redes, “ensamblajes” (Latour, 2008). Asimismo, se entiende que la gestión directiva pone en juego posicionamientos, acciones, decisiones y procedimientos, mediados por elementos contextuales, políticos y culturales (Ball, 1990, 1993, 1994; Bolívar, 1996, 2004; Ezpeleta y Furlan, 1992; Ezpeleta, 2004; Foucault, 1995), que la implementación y los actores presentes en las escuelas son agentes políticos (Feldfeber, 2009; Feldfeber y Gluz, 2011), y que las innovaciones y programas educativos se desarrollan en territorios multidimensionales, atravesados por tensiones y luchas (Ezpeleta y Furlan, 1992; Ezpeleta, 2004; Rockwell, 1986). Se considera también que las escuelas –y, específicamente, la gestión escolar– constituyen un espacio de “lectura” (Ball, 1989; Rockwell, 2001; Eco, 1981; Gadamer, 1996; De Certeau *et al.*, 1999; Chartier, 1989) de las políticas educativas por parte de los actores involucrados en su implementación, y que esa lectura e interpretación se asocia con una “praxis” (Austin, 1982, entre otros).

Centrarnos en las acciones y los criterios de toma de decisión de los directores era el camino para aproximarnos a los problemas de la

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO sede Argentina.

Autor: Juliana Ricardo

Directora: Mg. Daniel Pinkasz (FLACSO Sede Argentina)

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

Miembros del jurado:
Dra. Graciela Krichesky (UNGS)

Dr. Adrián Melo (UBA)

Dr. Octavio Falconi (UNC)

Fecha de defensa: 26 de octubre de 2020

147

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 17 noviembre 2020 | Aceptado el 28 noviembre 2020

implementación, en la medida en que nos permitió reconocer elementos significativos para los actores y describir su vinculación con las políticas, analizando sus posibles puntos de encuentro y desencuentro. Es por ello que decidimos llegar a los programas a través de las escuelas.

En el trabajo de campo se observó que las directoras ponían en juego un conjunto de acciones destinadas a “ensamblar” a los programas educativos con la lógica escolar en función de su implementación. Si bien no todos los programas se comportan del mismo modo y la nómina de acciones que detallamos no constituye un protocolo de actuación común, da cuenta de las regularidades que hemos observado y que hemos decidido organizar en cuatro grupos:

Traducir y planificar: hallamos acciones que las directoras describían como tareas “de acceso” a la implementación de programas, como leer documentos de orientación y producir textos que les permiten planificar sus acciones.

Seleccionar y administrar: identificamos otro conjunto de acciones en torno a la gestión de los recursos aportados por los programas en las escuelas que sitúan al director como administrador de dichos recursos.

Informar y negociar: observamos que una de las funciones del director con respecto a los programas que llegan a las escuelas es transmitirlos a otros (los docentes, los secretarios, los alumnos). En este proceso pone también en juego procedimientos de persuasión y la negociación para que cada actor coopere con la implementación.

Consultar y validar: hallamos acciones vinculadas al trabajo “en red” con actores externos a la escuela, orientadas a la toma de decisiones con respecto a lo que se debe hacer con los programas y a la validación de dichas decisiones.

Las conclusiones a las que arribamos contribuyen a describir la implementación de programas educativos en las escuelas, constatando que las gestiones escolares son productoras de una configuración particular de los modos de concebir y organizar a las escuelas en función de la resolución de los problemas que los programas les presentan, especialmente en contextos donde no se evidencia en su diseño una secuencia, propósito u orientación, que transparente las prioridades del Estado en materia educativa.

Observamos que las directoras ponen en juego acciones complejas –y muchas veces simultáneas– que les permite avanzar en la implementación de los programas en la escuela. Estas acciones, que hemos relevado y sistematizado en nuestro trabajo de campo, constituyen un repertorio de soluciones que las directoras ensayan y estabilizan para crear un orden que permita resolver los problemas que se les van presentando.

No hallamos evidencia de que tales acciones estén orientadas por las instancias de diseño de los programas, sino que se van construyendo “en el hacer” escolar de manera generalmente espontánea, y asumiendo diversos matices o características de acuerdo con el estilo de gestión y la trayectoria de cada director. En ese sentido, nos encontramos con un proceso de “producción de realidad” al que denominamos, siguiendo a Latour y Woolgar (1995), *ficción ordenadora*.

Con respecto a las relaciones entre actores, hemos comprobado que los procesos de negociación que se dan al interior de la escuela en el marco de la implementación de los programas, cuando no están mediados o acompañados por actores u orientaciones que

puedan generar nuevas dinámicas en las escuelas, quedan “impregnados” de la mirada del director y su juicio de lo que las acciones y los actores “deberían ser”.

Asimismo, advertimos la existencia de tramas y articulaciones con otros actores e instituciones que se construyeron desde las escuelas seleccionadas para resolver problemas de la implementación de programas educativos. En estas relaciones, las directoras priorizaban las redes “de confianza”, tanto para la consulta como para la validación de sus decisiones, lo que nos permite pensar que los distritos (como “aglutinadores territoriales”) constituyendo “nodos” de gestión, sostenidos en historias comunes, estilos de trabajo, lógicas de interacción que se desarrollan independientemente de las políticas educativas de turno e incluso de las dinámicas que promueven los inspectores u otras autoridades.

Consideramos que esta investigación puede resultar un aporte para esclarecer los aspectos que favorecen o dificultan el logro de los objetivos propuestos por las políticas educativas implementadas a través de planes y programas, sin reducirlos a la mirada del éxito o el fracaso. Esos aspectos enlazan el rol que asignan a las escuelas con el lugar que asumen los directores para generar soluciones.

Este estudio permite también redireccionar los modos de vinculación de las políticas con las escuelas, reconociendo la construcción de soluciones que se han logrado estabilizar. En este sentido, planteamos que la implementación debe ser una tarea realizada con el director, y no a través de él.

Finalmente, es preciso considerar que el director no trabaja solo y que la implementación no se atomiza en la escuela. Tener en cuenta la lógica de esas redes que tienden a construirse, puede aportar al sistema educativo nuevas posibilidades organizacionales y modos de conducción más cercanos a la experiencia de los actores y también más potentes.

Bibliografía

- Austin, J. L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Ball, S. J. (1990) “La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones”, en VV. AA. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 26 al 28 de septiembre. Barcelona: Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145.
- Ball, S. J. (1993) “What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes”, *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10-17.
- Ball, S. J. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Barroso, J. (2005) “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”, *Educação & Sociedade*, 26(92), pp. 725-751.
- Bolívar, A. (1996) “El lugar del centro escolar en la política curricular actual”, en Pereyra, M. A., García Minguéz, J., Beas, M. y Gómez, A. J. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fun-

damentos para un nuevo programa de educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 237-266.

- Bolívar, A. (2004) "La autonomía de centros escolares en España: Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas", *Revista de Educación*, núm. 333, pp. 91-116.
- Chartier, R. (1989) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999) *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Eco, U. (1981) *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Ezpeleta, J., y Furlan, A. (comps.) (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/ORELAC.
- Ezpeleta, J. (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424.
- Feldfeber, M. (comp.) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias del 'nuevo signo'", *Educação & Sociedade*, 32(115), pp. 339-356.
- Foucault, M. (1995) "El sujeto y el poder", en Terán, O. (comp.) *Michel Foucault. Discurso, Poder y Subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto, pp. 165-189.
- Gadamer, H. G. (1996) *Verdad y método I*. 6ª edición. Salamanca: Sígueme.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995) *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Rockwell, E. (1986) "Desde la perspectiva del trabajo docente", *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México*. Ciudad de México: CINVESTAV del IPN.
- Rockwell, E. (2001) "La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26.



Licenciada y Profesora en Letras en la Universidad de Buenos Aires; formadora de docentes, trabaja en el diseño de políticas educativas de lectura y escritura. E-mail: julianavricardo@gmail.com

La configuración de la carrera docente/académica en el circuito de universidades privadas de investigación (1995-2015). Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella

FLORENCIA MOORE*

La presente tesis realiza un interesante análisis sobre la configuración de los regímenes de carrera docente/académica, en adelante CD/CA, y las problemáticas para ponerlos en práctica, en el ámbito de las universidades privadas de la Argentina, espacio social del sistema universitario nacional escasamente explorado por la producción científica.

En el primer capítulo, se realiza un recorrido por aquellas perspectivas teóricas que atraviesan y dan sustento a las discusiones e investigaciones sobre el objeto de investigación. Luego, en el segundo capítulo se abordan las dinámicas históricas de expansión de las universidades del sector privado, mostrando que, pese a que la matrícula estudiantil continúa siendo marginal en términos comparativos con el sector público, evoluciona y evidencia un crecimiento sistemático, con una composición heterogénea vinculada a las particularidades de las instituciones que lo conforman. En el tercer capítulo se analizan las orientaciones y la influencia de ciertos instrumentos de política pública, como, por ejemplo, la política de evaluación y acreditación universitaria, poniendo de relieve las acciones ejercidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y la política de financiamiento de la función de investigación destinada a impulsar el desarrollo de la producción científica y tecnológica del país, en la regulación del sector.

En línea con ello, en el siguiente capítulo, se relevan las características generales de los diseños de CD/CA de las universidades privadas en función de ciertas dimensiones, a saber: categorías docentes, mecanismos de acceso, permanencia y promoción, mecanismos de evaluación y modalidad de contratación. Dicha información de índole contextual, luego se retoma en mayor profundidad a través de un estudio de casos. Para ello, se seleccionaron dos unidades académicas: Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y la Escuela de Gobierno de la Universidad Di Tella. Su elección tuvo que ver con su orientación hacia la investigación. De tal forma, se logró una mayor aproximación y comprensión de la "letra viva" que caracteriza a los diseños de CD/CA, más allá de lo establecido en un plano formal, plasmado en diversos documentos normativos (reglamentos, estatutos, entre otros).

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO sede Argentina.

Autor: Florencia Moore

Directora: Dra. Laura Inés Rovelli (IdIHCS-CONICET-UNLP)

Co-directora: Dra. Ángela Corengia (Austral)

Miembros del jurado:

Dra. Julieta Claverie (UNTREF)

Dra. Mónica de la Fare (UNLP-PUC/RS)

Dra. Daniela Atairo (UNLP)

Fecha de defensa: 13 de marzo de 2020

151

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

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

El encuadre teórico fue desarrollado a partir de estudios que toman a la universidad como objeto de estudio, con sus especificidades y características únicas como institución, debido a que permiten un análisis más profundo tanto de los fenómenos micro (la trama organizativa) como de los procesos a nivel sistémico. En este sentido, se inscribe dentro de una línea de trabajo que estudia los cambios en las instituciones universitarias en relación con un contexto de políticas públicas, donde su influencia es una dimensión relevante a tener en cuenta.

Asimismo, y desde un marco neoinstitucional, se hace foco en ciertas dimensiones organizacionales e institucionales de la CD/CA. Se recupera el concepto de “isomorfismo” para dar cuenta de las influencias del entorno en la configuración de las actividades de docencia y de investigación (modos en que se organizan, movilidad de los actores, entre otros). Por último, se retoman estudios sobre tribus e identidades académicas para poner en evidencia la influencia de las lógicas disciplinares en el trabajo de los docentes que se desempeñan en el sector privado.

Se trata de un estudio cualitativo y de naturaleza exploratoria, que combina el análisis de diversas fuentes documentales (reglamentos y normativas) e información estadística¹ y el estudio de caso de carácter instrumental, en el que las entrevistas en profundidad proporcionaron información relevante y otorgaron una mayor consistencia a los resultados obtenidos. El período analizado comprende, desde el año en que se sancionó la Ley de Educación Superior N° 24.521 hasta el 2015 inclusive, momento en que concluye un ciclo gubernamental y de políticas universitarias con una orientación específica de inversión y desarrollo de la actividad científicotecnológica del país.

Del estudio realizado, se desprenden nuevas interpretaciones sobre el fenómeno abordado.

La dimensión histórica permitió identificar las tensiones que atravesaron las dinámicas de expansión del sector privado, y de su cuerpo docente, signadas por los vaivenes de los distintos gobiernos y por la hegemonía de poder e intereses de ciertos actores de la sociedad, según el momento histórico del país. En este sentido, el último período (1995-2015) se caracteriza por ser el de mayor convergencia con el Estado nacional. De hecho, es a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 que pudo lograr ciertas concesiones, entre ellas, la posibilidad de obtener financiamiento público para el desarrollo de actividades de investigación y extensión. Cabe aclarar que sólo un pequeño número de universidades pudo responder (con éxito) al nuevo entorno de políticas públicas orientadas a la investigación, buscando posicionarse en aquellas áreas de conocimientos que han priorizado.

Con respecto a las políticas públicas, se observa que las acciones ejercidas por el principal organismo de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU) impulsaron procesos de institucionalización de la CD/CA en las universidades privadas. Esto implicó la creación de distintos tipos de normativas: Reglamento Docente, Estatuto Académico, entre otros, para regular las condiciones de acceso, permanencia y promoción en los cargos docentes. También incidió en la mejora de los niveles de formación y dedicación del cuerpo académico, ya que constituyen estándares de calidad que se toman en cuenta en los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, y de evaluación institucional. Finalmente se observa que la política de jerarquización de la actividad científica y tecnológica, vinculada a la formación de recursos humanos calificados, contribuyó a la profesionalización del “quehacer investigativo” y a la cooptación de investigadores y

becarios del CONICET, beneficiando a las universidades por su “capital reputacional” y amplia trayectoria en investigación.

En cuanto a los regímenes de CD/CA, los datos muestran la preeminencia de un modelo “profesionalista” con un alto porcentaje de dedicaciones simples, a pesar de las orientaciones y acciones promovidas por el entorno de políticas públicas e incentivos económicos tendientes a impulsar un modelo más académico.

Por otra parte, se observa un fuerte contraste entre el cuerpo principal de docentes, con cargos estables (siendo el de profesor titular el de mayor jerarquía, seguido por el de asociado y adjunto), y los auxiliares de docencia (jefe de trabajos prácticos, ayudantes graduados, entre otros), con cargos temporarios o a término. Ligado a esto, aparece la convivencia de mecanismos “formales” con otros “no formales” (o al menos de carácter no explícito) en lo que respecta al acceso a la CD/CA. En cuanto a la permanencia y promoción, no se pudo obtener información respecto a las formas de evaluación y revalidación de los cargos, o su periodicidad.

Por último, los estudios de caso realizados dan cuenta de tendencias, similitudes y contrastes en los diseños de CD/CA, en función de la influencia de las lógicas institucionales y disciplinares y en función de un interjuego con el entorno más amplio.

En el caso de la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral, prevalece un diseño de CD/CA de carácter “académico” e inspirado en los criterios establecidos por el CONICET. De tal forma, priorizó la incorporación de un significativo porcentaje de investigadores y becarios de dicho organismo, con dedicación exclusiva, lo cual redundó en beneficios para la obtención de subsidios públicos destinados a impulsar la producción científica de la universidad. No obstante, pervive cierta ambigüedad y distancia entre lo pautado en la normativa (plano formal) y aquello que sucede en la práctica. Por ejemplo, en lo que respecta a la designación de los cargos y a la titulación requerida para las categorías de mayor jerarquía, motivo por el cual tuvieron que flexibilizar dicha condición.

La Universidad Di Tella, en cambio, posee un diseño de CD/CA que se encuentra fuertemente moldeado por los criterios académicos del plano internacional y la conformación de redes según base disciplinaria, donde el diploma doctoral tiene un fuerte peso y constituye una condición de reclutamiento (particularmente por el prestigio y reputación de las universidades internacionales en las que esos docentes estudiaron y su capital científico institucional). En este sentido, además, posee un dispositivo de evaluación integrado por profesores de prestigio internacional que se expide respecto al acceso a las categorías más altas, reforzando lo anteriormente planteado.

Es preciso señalar que los estudios sobre regímenes institucionales de CD/CA constituyen un área de vacancia, siendo una temática de interés y relevancia en el contexto actual en términos de gestión y políticas universitarias.

Notas

- ¹ La construcción de datos estadísticos vinculados a los actores que realizan actividades de docencia e investigación en las universidades privadas, constituyó un gran desafío debido a que no se encuentran debidamente relevados y sistematizados a nivel nacional.



Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Profesora de Inglés, Instituto Cultural Argentino Norteamericano; Docente adjunta de Evaluación Institucional, Universidad Austral; Directora del Departamento de Innovación y Calidad Educativa, Instituto Tecnológico de Buenos Aires. E-mail: moore.florencia@gmail.com
