

ISSN 1995 - 7785

Año 30 | NOV 2021.02

Propuesta Educativa 56

DOSSIER

Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia

*Coordinado por María Teresa Lugo
con la colaboración de Florencia Loíacono*

- María Teresa Lugo
- Ana Laura Martínez Tessore
- Virginia Ithurburu
- Andrea Brito
- Manuel Area-Moreira

ENTREVISTA

A Raúl Katz



FLACSO
ARGENTINA

Índice

EDITORIAL	3 ■ Las deudas de la educación
DOSSIER	<p>6 ■ Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia – Coordinado por María Teresa Lugo con la colaboración de Florencia Loiácono</p> <p>11 ■ Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. Por Ana Laura Martínez Tessore.</p> <p>28 ■ Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. Por Virginia Ithurburu.</p> <p>40 ■ Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. Por Andrea Brito.</p> <p>57 ■ La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. Por Manuel Area-Moreira.</p>
ENTREVISTA	71 ■ Entrevista a Raúl Katz. La transformación digital como herramienta clave para mitigar los efectos de la pandemia y producir un impacto positivo en el desarrollo productivo de América Latina. Por María Teresa Lugo.
ARTÍCULOS	<p>77 ■ Ernestina López: vanguardia de su época. Por María Cristina Spadaro y María Luisa Femenías.</p> <p>Jóvenes Investigadores</p> <p>91 ■ Huellas históricas en las representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA: el migrante como un “amigo a prueba”. Por Paula Buratovich.</p>
RESEÑAS	<p>Libros</p> <p>107 ■ <i>Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el Siglo XIX</i>, de Laura Ramos. Por Claudio Suasnábar.</p> <p>Tesis</p> <p>111 ■ <i>Continuidades y cambios en la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación inicial de profesores de educación inicial y de educación primaria: Un estudio exploratorio en el contexto de la emergencia sanitaria de COVID-19</i>. Por Claudio D. Frescura-Tolosa</p> <p>115 ■ <i>“Ser BookTuber, ¿por qué no? Los BookTubers en Argentina: Un análisis de las nuevas formas de producción cultural juvenil vinculadas con el fomento a la lectura, 2015-2017”</i>. Por María Sol González Sañudo</p>

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

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENTE TÉCNICA
María Consuelo Díez

CONSEJO EDITORIAL

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

Las deudas de la educación

El inicio del ciclo lectivo 2022 de educación es también una oportunidad para pasar revista a las principales deudas que tiene el sistema con la educación de las nuevas generaciones. Aunque muchas de ellas requieren mucho tiempo para ser saldadas, es necesario tenerlas presente porque el tiempo se empieza a contar ya. Por supuesto, no pretendemos abordar en el corto texto de una editorial todos los temas, pero sí marcar algunos que nos parecen más relevantes.

Empezamos por los déficits que las evaluaciones muestran en los aprendizajes básicos de la lengua oral y escrita, la matemática y principios generales de la ciencia. Este es un tema que venimos discutiendo desde los años '90 y que, como tantos otros en el país, seguimos sin saldar. En nuestra sociedad hay un consenso muy alto respecto del derecho de todos a la educación y no es posible concretarlo si no logramos que todos adquieran con la escolarización los instrumentos básicos de la cultura. Hay ya suficiente prueba empírica que justifica proporcionar una sólida capacitación docente en una variedad de metodologías que permitan que todos aprendan.

El Ministerio de Educación acaba de hacer una compra importante de libros para las escuelas. Los libros son un material valiosísimo para la tarea pedagógica cuando los niños y jóvenes son capaces de leer y comprender aquello que se lee, si no existe esta condición de base es probable que para muchos de los destinatarios no les ofrezca ningún beneficio.

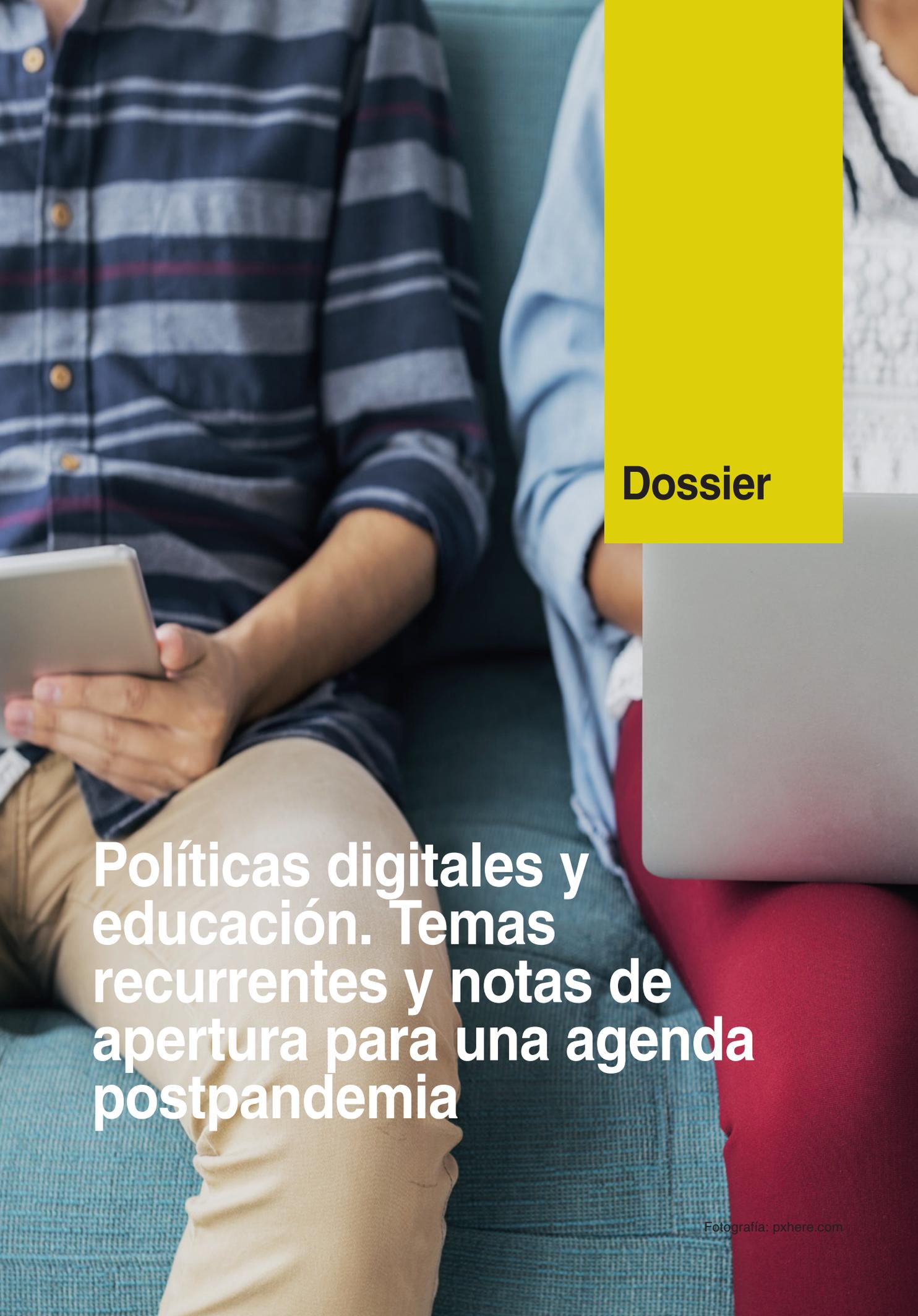
Otro de los temas de enorme importancia es la educación digital. Vivimos en un mundo digital y por tanto es ineludible que nuestras escuelas se transformen a la luz de esta nueva realidad. Hay ya muchas experiencias de inclusión de las TIC en las escuelas y la pandemia aceleró este proceso. Sin embargo (como lo demuestra en gran medida el dossier de este número) no hemos logrado transformar la práctica pedagógica a la luz de la nueva era. Hay un trasfondo de cambio cultural que exige la nueva era que es difícil transitar. Las experiencias están todavía muy enfocadas en posibilitar el uso de las computadoras manteniendo una propuesta pedagógica que no logra desanclarse de las regulaciones de la didáctica moderna. Pasar del conocimiento lineal a la complejidad del saber, asumir la incertidumbre como la única certeza del mundo digital y abrir la compuerta de internet para navegar en el ultramundo virtual, será sin duda una tarea larga a la que se le tendrá que dedicar esfuerzo y recursos.

El Ministerio de Educación acaba de hacer una inversión importante en computadoras, lo hace en el marco del programa Conectar Igualdad que tiene ya una experiencia acumulada que nos permite ilusionarnos con el desarrollo de un proceso que haga de las

computadoras un instrumento para una educación acorde con el mundo que vivimos y no un programa de mero reparto.

Finalmente, desde hace muchos años el ministerio se ha propuesto avanzar en la construcción de un sistema de información nominal de los alumnos, pero hasta ahora no lo ha logrado. Este es un recurso que hubiera sido necesario para identificar a todos y cada uno de los niños y jóvenes que abandonaron la escuela durante la pandemia y que no se han vuelto a incorporar. A pesar de esta falta debemos avanzar en conectarlos y volverlos a incorporar a la escuela y es de esperar que los diferentes niveles de la administración del sistema tomen conciencia del valor que tiene la provisión de los datos necesarios para que finalmente el país cuente con un sistema de información moderno.

Quedan muchas deudas por enumerar, pero si comenzáramos por hacer los nombrados estaríamos en movimiento hacia el futuro de una educación que progresa.

A photograph of a person wearing a blue and white striped button-down shirt, sitting on a blue couch and holding a white tablet. To their right, a person in a light blue shirt is partially visible. In the foreground on the right, a silver laptop is open. The background is a blurred indoor setting.

Dossier

Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia

Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia

Digital Policies and Education. Recurring Themes and Opening Notes for a Post-Pandemic Agenda.

MARÍA TERESA LUGO*

Universidad Nacional de Quilmes

La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo educativo latinoamericano es tema de creciente relevancia en la agenda de la política pública de las últimas dos décadas. Diferentes programas e iniciativas, tanto del ámbito público como privado, han buscado promover su uso y su apropiación efectiva para mejorar la oferta educativa.

Impulsadas por diversos propósitos, las políticas TIC de la región se han visto configuradas desde variados enfoques e implementadas a través de modelos de integración para dar respuesta a los problemas más relevantes de la política pública: inclusión social, desarrollo de habilidades digitales, competencias para el mercado laboral o apoyo curricular han sido algunos de ellos. En este sentido, es posible observar dos tendencias predominantes claramente reconocibles: por un lado, las políticas denominadas 1 a 1 (un computador por estudiante) que marcaron las agendas educativas en varios de los países latinoamericanos y, por otro, iniciativas que buscan promover la enseñanza de saberes o campos disciplinares en expansión como las ciencias de la computación, el pensamiento computacional o la programación, según lo que se priorice. Asimismo, algunas de las políticas 1 a 1 que prevalecieron y se han sostenido en el tiempo fueron variando una vez cumplidos sus propósitos iniciales, vinculados con las brechas digitales, hacia otros con foco en los desafíos educativos.

Considerar con perspectiva analítica el desarrollo de las políticas digitales permite afirmar que, de la mano de la ampliación en el acceso producto de un creciente interés e inversión por acercar la tecnología a las escuelas, los resultados generados han sido heterogéneos y desiguales tanto entre países como al interior de ellos. En América Latina, aún en aquellos países con mayor continuidad en el diseño y en la implementación de programas y proyectos, la innovación de las prácticas educativas a partir del uso de tecnologías digitales sigue resultando una deuda pendiente.

Ahora bien, el nuevo escenario impuesto por la pandemia de la COVID-19 generó situaciones de complejidad inédita para los sistemas educativos de América Latina a la vez que profundizó las desigualdades estructurales existentes. Impactos sociales agudizados y demoras en la reactivación económica de la región dieron como resultado aún mayor pobreza y desigualdad. Los datos de CEPAL (2021) dan cuenta de que la poca inversión y la baja productividad provocaron una gran vulnerabilidad en los estratos medios, así como una caída abrupta en la cobertura de los sistemas de pensiones. La crisis del mercado laboral se evidencia en el aumento de la desocupación a 11 %, más

acentuada para jóvenes y trabajadores informales, y en la reducción de la participación laboral de mujeres.

Frente a este escenario regional, los países han generado las denominadas transferencias de emergencia para paliar el efecto de la crisis, que ubica a las infancias y a las juventudes entre la vulnerabilidad y la resiliencia y las expone a trayectorias escolares interrumpidas o intermitentes. Según los datos de la CEPAL (2021), la pobreza infantil afecta al 51,3 % de esta población, que refiere a más de 91 millones de niñas, niños y adolescentes, y 3,1 millones de jóvenes, niñas y niños habrían sido excluidos de la educación (Seusan y Maradiegue, 2020). En el ámbito educativo, los gobiernos orientaron las acciones educativas más urgentes e identificaron datos que dan cuenta tanto de las profundas brechas existentes como de los desafíos pendientes tanto en materia digital como pedagógica.

En cuanto a los desafíos tecnológicos, la conectividad, el equipamiento y la infraestructura digital -propiamente dicha- son dos aspectos esenciales que constituyen nudos críticos no resueltos en prácticamente todos los países de América Latina pese a los innegables esfuerzos realizados. Los desafíos pedagógicos, en cambio, refieren a la posibilidad de un aprovechamiento del potencial de las tecnologías digitales en relación con las diferentes dimensiones de las prácticas educativas. Con instituciones educativas sin presencialidad, el uso de las tecnologías digitales se amplificó de modo tal que evidenció la creciente urgencia por parte de las políticas públicas de garantizar el acceso a la educación para vastos sectores de la población. Sin embargo, este proceso no exento de dificultades visibilizó la necesidad de crear nuevas condiciones materiales tanto de equipamiento como de infraestructura tecnológica, fortalecer la formación docente y promover prácticas educativas donde el uso de las tecnologías maximice las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Entre la variedad de aspectos que abarcan estos desafíos se incluye, de manera particular, la alfabetización digital, las habilidades docentes para aprovechar las tecnologías para la enseñanza, la importancia de promover prácticas educativas que integren las tecnologías digitales e incorporen las tendencias emergentes en el currículum y el desarrollo de programas educativos para la adquisición de habilidades digitales que potencien el ejercicio de una ciudadanía digital, la empleabilidad y el trabajo digno.

Hoy resulta indispensable atender los nuevos diagnósticos y la experiencia recogida en el tiempo transcurrido desde la irrupción de la pandemia para diseñar e implementar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los derechos durante y más allá de la pandemia. En este sentido, el dossier *Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia* se propone abordar un conjunto de interrogantes y ejes centrales de la agenda educativa actual con la intención de promover nuevas reflexiones en relación con los desafíos, horizontes y fronteras que el nuevo escenario ha instalado. Los trabajos aquí reunidos presentan experiencias que surgen del campo de la investigación, por un lado, como también reflexiones y aportes desde proyectos vinculados a la integración de tecnologías en los sistemas educativos. Se propone abordar en el dossier algunos de los aspectos constitutivos de las dimensiones que conforman una política pública integral para la adopción de tecnologías en educación -la conectividad e infraestructura, el desarrollo profesional docente y directivo, y la regulación y el desarrollo curricular-, complementado con un análisis del aporte de la investigación en los últimos años y las perspectivas a futuro.

El artículo que abre el dossier, *Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19* de Ana Laura Martínez Tessore, aborda los siguientes interrogantes: ¿Qué información brindan los datos sobre lo sucedido en América Latina y el Caribe a partir de la crisis provocada por la COVID-19 en la educación y qué desafíos han surgido para mitigar su impacto? Para ello, la autora analiza la relación entre desigualdades digitales y oportunidades educativas. Despliega el escenario educativo de la región al momento de la irrupción de la pandemia tomando, desde el punto de vista de las políticas digitales, las respuestas de los países y las implicancias para la equidad en términos educativos de cara a un escenario postpandemia: *“las políticas deben reconocer y responder a desafíos que van más allá del acceso (aunque lo tengan como condición necesaria) y requieren diseñar, además, estrategias que apunten al uso, a la apropiación y la participación equitativa en las oportunidades de aprender, educarse y también de participar en la vida social, cultural y laboral, atendiendo a las nuevas estructuras de oportunidades y de riesgos de profundización de exclusiones en el nuevo escenario educativo”*.

En *Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos*, Virginia Ithurburu indaga cuáles han sido las preguntas y los problemas que guiaron las investigaciones que se ocuparon de estudiar las políticas digitales en educación y los modelos de integración de tecnologías digitales en los sistemas educativos de la región en los últimos 5 años. ¿Qué marcos teóricos y enfoques metodológicos utilizaron para producir conocimiento sobre este campo de estudio emergente? ¿Cuáles han sido las continuidades y las rupturas en las investigaciones sobre las políticas digitales a partir de la pandemia? Estos interrogantes parten de considerar que el campo de la investigación en políticas públicas educativas es necesario para garantizar el derecho a la educación y fundamentar la toma de decisiones. Al respecto, Ithurburu plantea que en el contexto actual de la postpandemia se hace más evidente la necesidad de continuar y profundizar con nuevos estudios sobre los modelos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos que contribuyan a diseñar sistemas educativos democráticos.

Para pensar las tensiones que acompañan los procesos de formación docente en el marco de políticas de inclusión digital desplegadas en América Latina, Andrea Brito, en *Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC*, indaga en la experiencia de los docentes durante la pandemia por la COVID-19 y las implicancias en la reconfiguración de la identidad profesional. El lugar que ha ocupado la formación de los docentes en las políticas digitales en educación implementadas en la región durante las últimas décadas y los debates y puntos problemáticos a atender son algunas de las cuestiones trabajadas. Al respecto, la autora señala que la *“intensa productividad pedagógica y didáctica”* desplegada por los/as docentes, con uso prolífico y variado de las TIC, deja a su paso un conjunto de advertencias y retos para los procesos de formación y las políticas públicas con vistas a acompañar el fortalecimiento de la profesión y, en particular, los procesos de inclusión TIC en las prácticas educativas.

El trabajo de Manuel Area Moreira se centra en las prácticas docentes durante la enseñanza remota en emergencia en la Educación Superior y en los desafíos post pandemia. Se pregunta cuál ha sido el impacto de la COVID-19 en la enseñanza universitaria y en cuáles son los retos para la transformación digital de la educación superior en la postpandemia, aunque propone que este proceso no debe entenderse como un periodo coyuntural consecuencia de la COVID, sino como la consecuencia de la necesidad de adecuación histórica de las universidades a las transformaciones que están ocurriendo

en las sociedades del siglo XXI. Su artículo ofrece algunas lecciones valiosas de cara a impulsar la enseñanza digital en las universidades, proceso que estima será *“difícil, lento y lleno de incertidumbres, pero también puede ser ilusionante”*. En este sentido, remarca la necesidad de tener voluntad de cambio e innovación, junto con ideas estratégicas acerca del rumbo a seguir y que esta transformación implica mucho más que la incorporación de tecnología, en tanto se trata de *“un proceso social, multidimensional y de transformación integral y holística de toda la institución de educación superior”*. Tanto el profesorado como el alumnado ya han descubierto y experimentado lo que es aprender y enseñar con las tecnologías desde sus hogares.

Por último, señalar que la entrevista realizada a Raúl Katz dialoga con los temas del dossier presentando el estado de avance de los procesos de digitalización en la región y su potencial en relación con los mercados laborales y la educación: ¿Qué desafíos se presentan para las políticas públicas en pos de avanzar en los procesos de digitalización de los países de la región? Al respecto, señala que *“El pleno empleo sigue siendo una realidad lejana para muchos países. Para reducir las cifras de desempleo este objetivo debe ocupar un lugar central en las políticas macroeconómicas a nivel nacional e internacional”* y presenta un conjunto de datos que evidencia la importancia que los gobiernos reconozcan el papel central de la digitalización en lo que ha dado en llamar *“los empleos del mañana”*. Según Katz, la implementación de políticas públicas que atiendan esta problemática contribuiría a mitigar tanto el impacto de la pandemia como la falta de trabajadores especializados en herramientas digitales. Por último, el investigador plantea específicamente algunos desafíos para las políticas educativas dirigidas a la educación técnico profesional, ámbito de vital importancia para promover la innovación y el desarrollo productivo de los países de América Latina.

La publicación invita a reflexionar sobre la importancia estratégica que las políticas digitales en educación tienen hoy para la región, evidenciando sus oportunidades, pero también la necesidad de un abordaje integral, complejo y renovado, tanto en sus objetivos como en sus desarrollos. Esto supone atender las características y necesidades de los contextos sociales y educativos y comprender la necesaria coexistencia de diferentes modelos de política digital. Este desafío conlleva la necesidad de generar un círculo virtuoso que potencie cuatro ejes fundamentales: una definición precisa de los problemas complejos a resolver en los territorios, una definición de objetivos prioritarios, un esfuerzo de diseminación y visualización de las prácticas que funcionan bien y el foco en la evaluación y el apoyo para el cambio.

Desde FLACSO Argentina y la coordinación del presente dossier agradecemos la disponibilidad y el generoso apoyo brindado por todos los expertos convocados y la colaboración invaluable de la investigadora Florencia Loiácono.

Bibliografía

- CEPAL (2021) La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47043/5/S2100379_es.pdf
- Seusan, L. A. y Maradiegue, R. (2020) "Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. UNICEF". Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>



* María Teresa Lugo es Magister en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora y Profesora de la Universidad Nacional de Quilmes donde dirige el Centro en Políticas Públicas de Educación, Comunicación y Tecnologías. Es consultora para gobiernos y organismos internacionales en temas de Tecnologías y Educación, Argentina. E-mail: maria.lugo1@unq.edu.ar

Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19

Digital Divides and the Right to Education during the Pandemic by COVID-19

ANA LAURA MARTÍNEZ TESSORE*

Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br | NIC.br)

Resumen

En el contexto de la pandemia por COVID-19, el ejercicio del derecho a la educación sufrió una interrupción de magnitudes sin precedentes en la historia. En el lapso de pocos meses, 191 países cerraron sus escuelas para implementar medidas de distanciamiento social que, de acuerdo con la información proporcionada por la UNESCO afectaron a más de 1.500 millones de estudiantes de educación preescolar a universitaria.

De ellos, 165 millones son estudiantes de América Latina y el Caribe. A la fecha de elaboración de este artículo, la mayoría de los países han retomado la oferta de educación presencial o ensayan modalidades mixtas, pero las consecuencias de estas medidas sobre las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes probablemente se harán sentir durante décadas. Entre todos los ángulos desde los cuales es posible y necesario analizar este fenómeno, este artículo hará foco en la relación entre desigualdades digitales y oportunidad educativa, analizando, por una parte, en qué situación encontró a la región la medida de cierre de escuelas, desde el punto de vista de las políticas digitales en educación y en términos de acceso a dispositivos digitales e Internet en los hogares donde habitan niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, se hará un breve repaso de las principales respuestas educativas adoptadas por los países de la región y su relación con los mencionados niveles de preparación. Finalmente, se reflexionará sobre las implicancias de estos fenómenos para la equidad en la oportunidad educativa y se señalarán algunas medidas de política digital en educación que se consideran claves para la transición hacia un escenario postpandemia que minimice las desigualdades sociales y educativas exacerbadas durante este periodo. El sustento empírico de este abordaje consistirá en bases de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020), la Encuesta Panel COVID-19 del Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br | NIC.br, 2020), el estudio en mayor detalle identificado en la región acerca de la participación de niños, niñas y adolescentes en educación durante la pandemia, relevamientos específicos realizados por la UNESCO y la Cepal durante la pandemia, y referencias puntuales a la encuesta Kids Online realizada en cuatro países de América Latina entre los años 2016 y 2018.

Palabras clave: Brechas digitales - Educación Remota de Emergencia - América Latina y el Caribe

Abstract

In the context of the COVID-19 pandemic, the exercise of the right to education suffered a disruption of unprecedented magnitude. In the space of a few months, 191 countries closed their schools to implement social distancing measures which, according to information provided by UNESCO, affected more than 1.5 billion students from pre-school to university. Of these, 165 million are students in Latin America and the Caribbean. At the time of writing this article, most countries have resumed face-to-face education or are trying out mixed modalities, but the consequences of these measures on the educational trajectories of children and adolescents will probably be felt for decades. Among all the angles from which it is possible and necessary to analyze this phenomenon, this article will focus on the relationship between digital inequalities and educational opportunity, analyzing, on the one hand, in what situation the school closure measure found the region, from the point of view of digital policies in education and in terms of access to digital devices and Internet in homes where children and adolescents live. Secondly, a brief review will be made of the main educational responses adopted by the countries of the region, and their relationship with the aforementioned levels of preparation. Finally, we will reflect on the implications of these phenomena for equity in educational opportunities and point out some digital policy measures in education that are considered key for the transition to a post-pandemic scenario that minimizes the social and educational inequalities exacerbated during this period.

The empirical support for this approach will consist of databases from the International Telecommunication Union (2020), the COVID-19 Panel Survey of the Regional Center of Studies for the Development of the Information Society (Cetic.br | NIC.br, 2020), the most detailed study identified in the region on the participation of children and adolescents in education during the pandemic, specific surveys conducted by UNESCO and ECLAC during the pandemic, and specific references to the Kids Online survey conducted in four Latin American countries between 2016 and 2018.

Keywords: *Digital divides - Remote Emergency Education - Latin America and the Caribbean.*

Introducción

Durante la pandemia de COVID-19, niños, niñas y jóvenes no fueron el centro de atención, en buena medida debido a su menor vulnerabilidad a esta enfermedad. Sin embargo, el nivel de disrupción en su vida diaria no tiene precedentes, incluyendo la interrupción de su asistencia a la escuela, una menor disponibilidad de programas de apoyo familiar y servicios dirigidos a la infancia, menor acceso a servicios de atención a la salud, y reducción de sus ámbitos de interacción con pares. Todo esto ha afectado significativamente sus oportunidades de aprendizaje y socialización tanto en el hogar como en la comunidad. En este contexto, más niños permanecieron *online* y durante más tiempo, con un mayor grado de dependencia de las tecnologías digitales para realizar actividades fundamentales en la etapa del ciclo vital en la que se encuentran, como lo son asistir a clases, jugar o socializar. Como resultado, por una parte, ha aumentado la brecha de experiencias entre quienes están incluidos digitalmente y quienes no lo están; por otra parte, para aquellos niños, niñas y adolescentes que sí tienen una vida digital, se han magnificado tanto las oportunidades como los riesgos asociados con su presencia en línea.

En un contexto en que la participación en línea se ha vuelto tan fundamental para el ejercicio de la mayor parte de los derechos de niños, niñas y adolescentes, no solo es oportuno sino también necesario analizar las brechas digitales en la región de América Latina y el Caribe haciendo foco en este grupo de edad, y analizar la relación de estas brechas con las oportunidades de participación en la oferta educativa implementada durante la crisis, así como sus consecuencias. Así, el análisis se volcará a una reflexión acerca de la relación entre brecha digital y educación en América Latina y el Caribe desde una perspectiva de derechos, y finalizará con una reflexión acerca de sus implicancias para las políticas a efectos de lograr una recuperación educativa con equidad en el escenario postpandemia.

La oferta educativa en América Latina y el Caribe durante la pandemia por COVID-19

Con la única excepción de Nicaragua, los países de América Latina y el Caribe (ALC) adoptaron la medida de suspender las clases presenciales en todos los niveles educativos. En 29 de los 33 países de ALC se implementaron modalidades alternativas a la presencialidad. Nos referiremos a este conjunto de medidas como Educación Remota de Emergencia (ERE), entendiendo que es relevante diferenciarla de la Educación a Distancia, de la cual difiere en grado de planificación, objetivos, estructura, alcances, balance entre sincronidad/asincronidad, y preparación específica por parte de docentes y mediadores.

De acuerdo con el informe de CEPAL (2020), prácticamente todos los países de la región implementaron modalidades de aprendizaje apoyadas en alguna medida en el uso de Internet, 23 de ellos en una combinación de recursos *online* y *offline*, y cuatro en modalidades exclusivamente en línea. Solamente dos países ofrecieron modalidades exclusivamente basadas en recursos *offline* (radio, tv y materiales impresos). Entre las modalidades de aprendizaje en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, mientras que entre las modalidades de aprendizaje a distancia *offline* predomina la transmisión de programas educativos televisivos (23 países), frecuentemente complementados con transmisiones de radio. Además de esta

oferta de plataformas y recursos de aprendizaje organizada desde secretarías y ministerios de educación, a nivel de las comunidades educativas existió también un fuerte uso de redes sociales y WhatsApp para mantener la comunicación entre docentes, estudiantes y familias.

A la fecha de elaboración del documento solo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos. El Uruguay cuenta desde hace varios años con una política de Estado que incluye la entrega de dispositivos (computadoras portátiles o tabletas) a la población escolar (en el marco del Plan Ceibal). Además, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a distancia, 14 países consideran entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Si bien algunos países, sistemas educativos, maestros, estudiantes y familias estaban preparados para enfrentar la interrupción en la educación presencial ocurrida, la mayoría no lo estaba. En el próximo apartado se presentarán algunos conceptos fundamentales para el abordaje de esta cuestión y se analizarán datos que permiten trazar un panorama de la situación en que se encontraba la región al inicio de las medidas educativas de emergencia.

Desigualdades digitales y oportunidad educativa en América Latina y el Caribe

Si bien el acceso a dispositivos digitales e Internet presenta una tendencia creciente a nivel mundial, tanto para la población en general como para la población de adolescentes en particular, este acceso aún está lejos de ser universal (UIT, 2020; UNICEF, 2017). Por otra parte, en la región latinoamericana, dicho acceso presenta claros patrones de desigualdad, particularmente acentuados en aquellos países donde son más profundas las desigualdades socioeducativas, económicas, étnicas y de género (CEPAL, 2020; Galperin, 2017). Las oportunidades asociadas a la inclusión digital - y su correlato, la pérdida de oportunidades y de derechos asociados a la exclusión digital - guardan relación con las condiciones de acceso y uso de Internet en un doble sentido: las desigualdades geográficas, socioeconómicas, de género, etnia y otras son determinantes de diferentes niveles de acceso pero, a su vez, estas desigualdades pueden verse profundizadas ante una participación digital desigual (Helsper, 2021; Ragnedda & Muschert, 2018). En otras palabras, las desigualdades digitales tienden a reforzar las desigualdades preexistentes.

Por otra parte, en la medida en que durante el periodo de distanciamiento social las oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la vida social han dependido fuertemente de la participación *online*, las desigualdades entre quienes están incluidos digitalmente y quienes no lo están se han ahondado, situación que ha de ser retomada desde las políticas en el escenario postpandemia.

El abordaje de la inclusión digital desde una perspectiva de derechos, y la relación de este enfoque con la implementación de políticas digitales pertinentes, relevantes e inclusivas para las infancias y adolescencias latinoamericanas y caribeñas conduce a abordar, en primer lugar, la noción de brecha digital. Una aproximación frecuente implica

reconocer al menos tres niveles de análisis necesarios para su abordaje: acceso, usos y expectativas (López *et al.*, 2014); acceso, uso y apropiación (Mori, 2011; van Dijk y van Deursen, 2014); acceso, uso, habilidades digitales y beneficios tangibles (Helsper, 2021). En cualquier caso, las diversas conceptualizaciones tienen en común el reconocimiento de que la brecha digital es multidimensional y que, por lo tanto, no resulta suficiente considerar solo una de las mencionadas dimensiones para dar cuenta de cómo se manifiestan las desigualdades en torno a las TIC, y sus consecuencias.

La brecha digital en sus diferentes dimensiones es un desafío aún no superado en América Latina y el Caribe. Esta brecha no sólo se manifiesta en la comparación con los países desarrollados, sino que también se hace visible en los niveles de desigualdad existentes dentro de los países: a nivel geográfico (entre poblaciones urbanas y rurales), a nivel socioeconómico, en la dimensión de género, y se relaciona estrechamente con desigualdades de capital sociocultural en general. Según datos de la CEPAL (2020), en 2019 el 66,7% de la población de América Latina y el Caribe era usuaria de Internet. El acceso a la red está estrechamente relacionado con el nivel de ingresos y la ubicación geográfica de los hogares, así como con la edad de las personas; en algunos países – principalmente en los andinos- guarda fuerte relación, además, con la dimensión de género.

Las profundas desigualdades que caracterizan a la región latinoamericana se reflejan, entre muchas otras dimensiones, en el acceso a Internet: en 12 países de Latinoamérica, el 81% de las personas del quintil más alto de ingresos tiene conexión a Internet en el hogar, mientras que lo tiene solo el 38% del quintil más bajo. En algunos países este problema es particularmente agudo: en Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, más del 90% de los niños y niñas de los sectores más vulnerables no cuentan con conexión a Internet en el hogar, mientras que en los países de renta media y media-alta, esta cifra desciende al 30%. Otro tanto ocurre con el acceso a dispositivos (computadoras, celulares y tablets).

Qué ocurrió durante la educación remota de emergencia

Existe consenso en reconocer que durante la pandemia resultó más claro que nunca el potencial de las TIC para dar sustento al aprendizaje, así como su contracara, los perjuicios y desigualdades asociados a la falta de acceso a estos recursos, así como a las desventajas en las habilidades necesarias para su uso significativo.

El informe de CEPAL (2020) muestra un aumento en la participación en la educación mediada por TIC de más del 60% en el contexto de la pandemia, principalmente entre estudiantes de 15 años y más. Sin embargo, este aumento está marcado por las brechas preexistentes en cuanto a acceso a dispositivos y calidad de la conexión a Internet. Las bajas velocidades de conexión disponibles dificultan el uso de la red para el teletrabajo o la educación virtual, profundizando patrones de exclusión: tal como se plantea en este mismo informe, cuando la velocidad de descarga es inferior a los 5,5 Mpbs, es posible desarrollar actividades básicas (envío de correo electrónico, por ejemplo) pero no resulta viable realizar teletrabajo o participar de actividades de educación en línea. A junio de 2020, en 8 de los 18 los países latinoamericanos y caribeños estudiados no se alcanzaba la velocidad de descarga necesaria para desarrollar estas actividades virtuales.

Además de los datos sobre la realización de cursos a distancia y las actividades resultantes de la ERE entre quienes asisten a la escuela o la universidad, es de interés mirar

específicamente lo que ocurrió con niños y niñas de 6 a 15 años, menos frecuentemente reportado en detalle. A partir de la encuesta Panel COVID-19 se observa en el caso de niños, niñas y adolescentes el uso de sitios web de la escuela, redes sociales o plataformas de videoconferencia para participar en las actividades escolares, ello en porcentajes más altos para los del ámbito privado (81%) que en el público (63%). El uso de materiales impresos fue reportado con mayor frecuencia (57%) que aplicativos o plataformas virtuales en el caso de estudiantes de escuela pública, y lo contrario ocurre entre estudiantes de escuelas privadas. Los soportes en papel fueron claves en este grupo de edad y formaron parte de diversas iniciativas de emergencia en la región. Una particularidad de este grupo de edad es que la responsabilidad de monitorear la rutina de aprendizaje escolar recae fuertemente sobre otros integrantes del hogar, a diferencia de estudiantes de mayor edad. Así, el periodo de aislamiento social impuso enormes desafíos a madres, padres y tutores.

En lo tocante a la dimensión de género en particular, en su relación con las brechas digitales, los diversos informes disponibles apuntan a que en América Latina y el Caribe el nivel de acceso a TIC tiende a ser paritario entre varones y mujeres jóvenes (no así en los grupos de mayor edad). Las pequeñas diferencias que se observan entre las personas jóvenes, en algunos países se dan a favor de las mujeres y, en otros, a favor de los varones. Este panorama diferencia claramente a ALC de otras regiones del Sur Global, donde sí se verifica un menor acceso a TIC para las mujeres, incluso entre las más jóvenes (Galperin, 2017; World Wide Web Foundation, 2020). Sin embargo, avanzando hacia el plano del uso y el desarrollo de habilidades digitales, se ponen de manifiesto diferencias de género que vale la pena analizar y, sobre todo, tomar en cuenta para el diseño de políticas (Pávez, 2015; Stoilova *et al.*, 2021, entre otros). Así, las brechas de género se extienden a las habilidades digitales, necesarias no solo para socializar en línea sino para aprender, estudiar, e insertarse en el mercado laboral.

En términos de acceso, dentro del grupo de edad considerado es importante explicitar que existen heterogeneidades: los adolescentes tienen mayor acceso a Internet y a teléfonos celulares que niños y niñas de enseñanza primaria, tal como lo muestran los datos de ITU (2020) y las encuestas Kids Online realizadas en la región (Trucco y Palma, 2020).

Niveles de acceso desigual a computadores e Internet, aliados a desigualdades en el desarrollo de habilidades digitales en la población se traducen, en un contexto de ERE, en una distribución regresiva de la oportunidad de aprendizaje: suprimida la presencialidad, los sectores de menores ingresos y menor capital cultural tienen, a su vez, menores chances de que su aprendizaje pueda ser compensado por la propia familia, enfrentando mayores dificultades para participar activamente de la oferta educativa apoyada en tecnologías digitales.

A las brechas digitales en los hogares se suma el nivel de preparación específico del sistema educativo para ofrecer ERE: si bien al inicio del periodo de cierre de las escuelas la mayoría de los países contaban con un conjunto mínimo de recursos digitales y plataformas para el aprendizaje en línea, puede afirmarse que pocos poseían estrategias nacionales de educación apoyada medios digitales (Álvarez *et al.*, 2020). A la fecha, la mayoría de los países no ha incluido la formación en el uso de TIC en la formación inicial docente, y no todos cuentan con oferta regular de formación continuada en estos temas.

La heterogeneidad de condiciones experimentadas por el estudiantado para participar en las actividades educativas de forma remota y, en particular, las desigualdades de ac-

ceso y uso de las tecnologías digitales se han vuelto más evidentes con la pandemia. Esto constituye un punto fundamental de atención para las políticas educativas, en tanto impacta en el derecho a la educación no solo en un escenario fuertemente atípico de cierre total de escuelas, sino en probables escenarios futuros de enseñanza híbrida, o ante eventuales retornos temporarios a la enseñanza remota que puedan sobrevenir no solo por emergencias sanitarias, sino climáticas o de otro tipo.

Diversas investigaciones realizadas durante este periodo (entre ellas, CEPAL, 2020 y el Panel TIC COVID-19 del Cetic.br/NIC.br, 2020) coinciden en identificar un aumento en las actividades escolares y de aprendizaje realizadas en línea durante la pandemia. En el caso de Brasil, 50% de la población que asiste a enseñanza primaria utilizó Internet para realizar actividades escolares en 2020, porcentaje que había sido solo del 24% en 2019 en esa misma población. También hubo un aumento en la proporción de usuarios de Internet de educación secundaria que realizaron actividades educativas *online* (que pasó del 39% al 52% entre 2019 y 2020). Finalmente, se registra un aumento importante en la proporción de usuarios que tomaron cursos a distancia y que utilizaron la red para estudiar por su cuenta.

CUADRO 1 - ACCESO A LA CANASTA TIC EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (%)

Proporción de hogares con												
Sector de Gestión	Radio	Año del dato	Televisión	Año del dato	Línea telefónica fija	Año del dato	Teléfonos celular móvil	Año del dato	Computadora	Año del dato	Internet en el hogar	Año del dato
Argentina	...		...		...		...		64.3	2017	75.9	2017
Bolivia (Estado Plurinacional de)	39.7	2019	83.9	2019	13.6	2019	...		34.8	2020	55.2	2020
Brasil	60.8	2019	95.2	2019	21.7	2019	92.9	2019	39.4	2019	71.4	2019
Chile	...		...		...		...		60.2	2017	87.5	2017
Colombia	69.7	2018	90.7	2018	29.2	2018	95.2	2018	37.2	2019	52.2	2019
Costa Rica	69.1	2018	97.1	2018	36.6	2017	96.2	2018	47.0	2019	84.7	2020
Cuba	52.0	2017	94.9	2017	...		...		17.9	2020	33.3	2020
República Dominicana	51.8	2018	84.1	2018	23.4	2018	91.6	2018	27.9	2019	33.7	2019
Ecuador	25.9	2017	71.8	2017	36.9	2017	90.7	2017	43.9	2020	53.2	2020
El Salvador	29.3	2019	87.9	2019	17.9	2019	94.5	2019	16.7	2019	23.5	2019
Haití	48.0	2016	30.7	2016	...		75.9	2016	11.0	2018	7.0	2018
Jamaica	73.3	2017	89.7	2017	11.6	2017	95.1	2017	38.0	2018	64.4	2018
México	53.9	2019	92.5	2019	39.5	2019	89.4	2019	44.2	2020	60.6	2020
Paraguay	73.7	2019	90.0	2019	8.2	2019	96.7	2019	27.7	2020	36.5	2020
Perú	72.6	2019	80.7	2019	19.1	2019	92.1	2019	33.1	2020	38.7	2020
Uruguay	76.3	2019	96.2	2019	62.8	2018	94.8	2018	68.2	2019	69.3	2019

Porcentaje de personas que hace uso de						
Sector de Gestión	Computadora	Año del dato	Internet	Año del dato	Teléfono móvil	Año del dato
Argentina	44.8	2017	74.3	2017	81.2	2017
Bolivia (Estado Plurinacional de)	29.4	2019	55.1	2020	70.4	2019
Brasil	31.2	2019	73.9	2019	90.0	2019
Chile	...		82.3	2017	...	
Colombia	44.9	2018	65.0	2019	85.2	2018
Costa Rica	46.4	2017	80.5	2020	88.1	2017
Cuba	30.9	2019	68.0	2019	44.1	2017
República Dominicana	39.8	2018	74.8	2018	89.8	2018
Ecuador	...		54.1	2016	...	
El Salvador	20.3	2019	50.5	2019	85.0	2019
Haití	...		32.5	2018	...	
Jamaica	27.2	2017	68.2	2018	83.7	2017
México	43.0	2019	72.0	2020	75.1	2019
Paraguay	24.3	2019	74.5	2020	84.5	2019
Perú	36.8	2019	65.3	2020	90.2	2019
Uruguay	53.4	2019	83.4	2019	77.3	2019

Fuente: ITU World Telecommunication/ICT Indicators Database (2020).

Notas: Información no disponible

* Dato de 2017

** Dato de 2018

***Dato de 2019

La participación en la oferta educativa en línea ocurrió, principalmente, a través del teléfono celular, principalmente en el caso de los estudiantes de niveles socioeconómicos medios y bajos. A este tipo de dispositivo acceden de forma prácticamente universal los adolescentes de la región (salvo en los casos de Bolivia y Ecuador, el acceso es del 90%, siendo paritario entre varones y mujeres), con niveles más bajos entre niños y niñas.

Las expresiones de la desigualdad en el acceso a recursos digitales en las formas de participación en la oferta educativa son particularmente claras: en el caso del Brasil, tres cuartas partes de los usuarios de Internet de 16 años o más pertenecientes al nivel socioeconómico bajo (74%) accedían a Internet exclusivamente a través de celulares, porcentaje que fue del 11% entre los usuarios del nivel socioeconómico más alto; mientras que el 70% de los usuarios de Internet de 16 años o más de nivel socioeconómico alto que asisten a la escuela o la universidad usaban una computadora portátil y el 46%, una computadora de escritorio, estas proporciones bajan al 32% y 19%, respectivamente, entre los usuarios de nivel socioeconómico bajo, y al 12% entre los de nivel socioeconómico muy bajo. En la mayoría de los casos, el teléfono celular utilizado en las actividades educativas era de uso exclusivo de los estudiantes, pero el 10% afirmó que lo compartía con otros residentes del hogar.

A nivel de la región en general ocurre algo similar. Comparado con el uso de celulares, el uso de computadoras no solo es más bajo, sino que presenta mayores sesgos por nivel socioeconómico. El informe de Cepal (2020) destaca que entre el 70% y el 80% de los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos cuenta con computadoras portátiles en sus hogares, mientras que entre los estudiantes de los quintiles de menores ingresos solo las posee el 10% al 20% (tendencia que presenta una excepción en algunos países, tales como el Uruguay, en virtud de la implementación del Plan Ceibal). El informe señala también la ya apuntada desigualdad entre las zonas urbanas y rurales, con 67% y 23% de los hogares con conexión a Internet, respectivamente. En países como Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, solo el 10% de los hogares rurales cuenta con Internet.

Una primera reflexión que surge a partir de los datos presentados tiene que ver con la importancia de abordar las dimensiones de la brecha digital, principalmente el acceso a Internet, trascendiendo aproximaciones dicotómicas (ser - no ser usuario/a de Internet), algo que se torna particularmente importante en un contexto de crecientes niveles de acceso. En otras palabras, cabe detenerse en el contraste entre los altos niveles de acceso a Internet en la población adolescente en los países de la región y la percepción generalizada de dificultad para participar de la ERE que se verificó durante la pandemia.

Una primera consideración es que buena parte de los indicadores disponibles acerca del acceso a TIC en la práctica resultan medidas “gruesas” que no logran capturar la especificidad del fenómeno de la desigualdad digital y, principalmente, de la calidad del acceso a Internet para su uso significativo. Estos indicadores en general no resultan suficientemente detallados ni orientados a las políticas como para proporcionar información estratégica a efectos mejorar el acceso y el uso de las TIC en la educación. También existe déficit de información actualizada sobre los niveles de formación docente específica, así como acerca de las habilidades digitales desarrolladas por docentes y estudiantes en la mayor parte de los países de la región.

Recapitulando los datos antes presentados, es fundamental visibilizar las desigualdades que subyacen a los crecientes niveles de acceso a tecnologías digitales e Internet en la población de niños, niñas y adolescentes latinoamericanos teniendo presente que, como se mencionó antes, buena parte de la población se conecta a la red exclusivamente desde teléfonos celulares, sin el acceso a computadoras que les permitiría desempeñar una diversidad mayor de tareas, con bajos niveles de acceso a banda ancha fija en el hogar, y contando con planes de acceso a datos móviles que, en la práctica, resultan insuficientes



Fotografía: pxhere.com

para un uso frecuente, periódico y significativo, como el que demanda la participación en educación formal impartida de forma remota.

A la luz de todo ello, una propuesta digna de mención es la formulada por la Alianza para una Internet Asequible (*Alliance for Affordable Internet*, A4AI, por sus siglas en inglés), que tiene como objetivo “elevar la vara” en acceso a Internet y establecer metas de política más ambiciosas para el desarrollo digital. Esta propuesta parte de la base de que las poblaciones se benefician más de Internet cuando pueden usarlo con regularidad: a medida que las sociedades se vuelven más digitales y el uso de Internet se integra en la vida diaria, no es suficiente con poder conectarse ocasionalmente. El marco propuesto establece umbrales mínimos en las cuatro dimensiones del acceso a Internet que se considera son más importantes para los usuarios, y que son: el uso habitual de Internet tiene como umbral mínimo el uso diario; contar con teléfono inteligente se propone como el umbral mínimo de lo que significa contar con un dispositivo apropiado. En cuanto a la conexión, contar con banda ancha ilimitada en el hogar, o bien, en un lugar de trabajo o de estudio, así como la conectividad móvil 4G se proponen como umbrales mínimos de calidad de conexión (*Alliance for Affordable Internet*, 2020).

Entre las dificultades experimentadas para acceder a los contenidos de las clases y actividades remotas, de acuerdo con la encuesta Panel COVID-19 (Cetic.br), las principales barreras enfrentadas por los estudiantes fueron dificultades para aclarar dudas con los profesores (38%), la falta o mala calidad de la conexión a Internet (36%) y desánimo para estudiar a través de iniciativas no presenciales (33%).

Al igual que ocurrió en el caso del trabajo remoto, donde las empresas que ya implementaban prácticas rotativas de trabajo desde el hogar estaban preparadas para realizar una transición más fácil al régimen *home office* a tiempo integral, las instituciones educativas que ofrecían acceso remoto a recursos educativos o en las cuales los profesores ya brindaban instancias de consulta no presencial a los estudiantes, la transición a la enseñanza remota de emergencia tendió a ser menos costosa. Tal fue el caso de buena parte de las escuelas privadas en el caso del Brasil, que aventajaron significativamente a las públicas, de acuerdo con los datos de la encuesta TIC Educación 2019 del Cetic.br. En contraste, en países que contaban con un despliegue de dispositivos, plataformas virtuales y una masa crítica de docentes con formación básica en el uso de tecnologías digitales en el sistema educativo público, como es el caso del Uruguay, ocurrió exactamente lo contrario.

Una mirada a la desvinculación educativa en el contexto de pandemia

Otro punto relevante a analizar es el riesgo de desvinculación educativa, una de las principales preocupaciones en este periodo. Además de factores bien conocidos que inciden en la probabilidad de abandonar los estudios en periodos de crisis, como lo es iniciar una actividad económica motivada en la necesidad de complementar los ingresos familiares, durante la pandemia por COVID-19 existieron otros factores asociados a la desvinculación educativa. Por una parte, la falta de capacidad de pago de estudios privados: según datos del Panel COVID-19 TIC, el 30% de los usuarios de Internet de 16 años o más que no continuaron las actividades educativas durante este período afirmaron que el motivo era no tener condiciones económicas para pagar los estudios. Por otra parte, la falta de motivación y dificultades relacionadas con la mediación de los docentes en el contexto de ERE y limitaciones en los recursos digitales para acceder a las actividades y remotas

fueron los principales aspectos que contribuyeron a que los estudiantes no continuaran participando en las actividades educativas a distancia.

De la mencionada encuesta Panel COVID -19 del Cetic.br se desprende que, en el Brasil, la necesidad de buscar trabajo (56%), cuidar de la casa, de hermanos, hijos u otros familiares (48%) y la falta de motivación para participar de clases impartidas de forma remota (45%) fueron los principales motivos reportados por usuarios de Internet de 16 años o más que no participaron de la ERE ofrecida por las instituciones educativas. Entre aquellos de nivel socioeconómico más alto, 43% afirmó que no lo hacía porque no podía o no le gustaba estudiar a distancia, 38% porque necesitaba cuidar de la casa, de hermanos, hijos u otros familiares, y el 35% reportó como motivo central la desmotivación originada en la pérdida de la presencialidad. Ya entre estudiantes de nivel socioeconómico más bajo la proporción entre estos motivos cambia un poco, apareciendo con fuerza la falta de equipamiento adecuado para acceder a las clases (48%), además de la necesidad de buscar trabajo (63%), cuidar la casa, hermanos, hijos u otros familiares (58%).

Es importante tener presente que la educación remota no es simplemente una versión no presencial de la educación presencial, sino que presenta características específicas: entre otras cosas, requiere que los docentes cuenten con habilidades para producir contenidos adaptados no solo al entorno digital, sino también a las necesidades y perfiles de los estudiantes que los utilizarán. Por otro lado, demanda niveles más altos de autonomía por parte de los estudiantes a efectos de participar de las actividades propuestas, en buena medida debido a una mayor carga de actividades de aprendizaje asincrónicas, pero también asociada a un menor peso de la sociabilidad grupal presencial que frecuentemente opera como sostén. En este sentido, resulta clave pensar diferencialmente en las consecuencias de esta disrupción para estudiantes de diferentes edades y que se encontraban momentos de su ciclo educativo.

Si las desigualdades sociales y educativas llegan a la escuela forman parte de la realidad cotidiana del aula en tiempos de presencialidad, la escuela en sí misma representa un contexto relativamente nivelador. Por el contrario, en la ERE, a las desigualdades asociadas al origen sociocultural de los alumnos se suman los contextos altamente heterogéneos de aprendizaje en el hogar y, además, los heterogéneos grados de preparación de sus docentes para implementar estrategias didáctico-pedagógicas no presenciales. Este triángulo de condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo escolar fue diseñado impactará fuertemente en las trayectorias educativas, con cifras ya estimadas de estudiantes que no regresarán al sistema educativo en el corto plazo, pero también con estimaciones más complejas de realizar en términos de pérdida de aprendizajes y de truncamiento de trayectorias educativas en el mediano plazo.

Algunas consideraciones sobre habilidades digitales

Analizada la dimensión de la brecha digital centrada en el acceso, es importante considerar la dimensión de habilidades digitales. A medida que el acceso a TIC fue extendiéndose a sectores cada vez más amplios de la sociedad, (ya sea a través de mecanismos de mercado, viabilizado por una reducción de los costos de adquisición de estas tecnologías – algunas décadas atrás era impensable para un hogar de ingresos medios adquirir una computadora – o a través de mecanismos que justamente desmercantilizan dicho acceso vía las políticas públicas, se ponen de manifiesto nuevas dimensiones a tener

en cuenta para la reducción de las desigualdades digitales. Así, las habilidades digitales ingresan en la agenda de investigación y también en la agenda de políticas. Se constata que el uso que se hace de las tecnologías guarda relación con las habilidades y competencias digitales que se desarrollan, y que ello incide en las capacidades desarrolladas y, en última instancia, en las condiciones de vida de las personas. En otras palabras, al igual que lo que ocurre en la dimensión acceso, un bajo desarrollo de estas habilidades no solo es resultado de desigualdades preexistentes, sino que constituye un elemento generador de mayores desigualdades (van Dijk y van Deursen, 2014; Rivoir y Morales, 2019).

Cabe preguntarse entonces cuál es el panorama en cuanto a habilidades digitales en la región con las que estaban equipados hogares y estudiantes para enfrentar las nuevas

condiciones de la crisis. En ALC, las habilidades más comúnmente desarrolladas por las personas son las consideradas básicas, relacionadas con el copiado y pegado de contenido o el envío de correos electrónicos. Estas actividades son realizadas por aproximadamente el 70% o más de los usuarios de Internet, a excepción de Colombia y Perú. Las actividades que involucran competencias técnicas más avanzadas, tales como la programación en ambientes digitales y la descarga, instalación y configuración de software y aplicaciones, son realizadas por una menor proporción de la población.



Fotografía: pxhere.com

Se identifican diferencias significativas entre varones y mujeres

al observar determinados tipos de habilidades. En general, las mujeres desarrollan más habilidades orientadas a actividades de oficina, tales como copiar, obtener, mover o duplicar datos y archivos, enviar archivos adjuntos a mensajes y crear presentaciones. Brasil y Uruguay son los países que presentan las diferencias más significativas entre los géneros en este tipo de habilidad. Sin embargo, es en las habilidades más técnicas donde se encuentran las diferencias más grandes entre hombres y mujeres. En todos los países considerados, la programación en ambientes digitales y la conexión e instalación de nuevos dispositivos presentan diferencias en favor de los varones. Todo ello es particularmente desafiante pensando en las posibilidades de un hogar promedio de participar en telesalud, educación remota, teletrabajar, utilizar banca electrónica o participar en mecanismos de gobierno electrónico. Sin embargo, este panorama de indicadores está lejos de permitir trazar la situación en lo tocante a habilidades vinculadas al uso crítico de Internet, claves en un periodo de mayor participación en Internet, con la subsiguiente exposición a *fake news* y desinformación.

CUADRO 2 – HABILIDADES DIGITALES SEGÚN GRUPO DE EDAD Y SEXO, PAÍSES SELECCIONADOS

País	Usar herramientas de copiado y pegado para duplicar o mover datos, información y contenidos en ambientes digitales (ej.: en un documento, entre dispositivos, en la nube)			Enviar mensajes (ej.: e-mail, servicios de mensajería, SMS) con archivos adjuntos (ej.: documentos, fotos, videos)			Usar fórmulas aritméticas básicas en una planilla de cálculo			Conectar e instalar nuevos dispositivos (ej.: modem, cámara, impresora) a través de tecnologías cableadas o inalámbricas		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Brasil	37.4	42.0	32.8	29.8	33.8	25.8	15.8	19.9	11.9	12.3	15.8	8.9
Colombia	56.9	56.6	57.3	56.3	55.5	57.1	41.8	41.2	42.5	46.0	46.2	45.7
México	57.6	60.6	54.6	59.2	60.6	57.9	49.7	51.1	48.3	38.2	42.1	34.4
Perú	54.2	54.6	53.8	47.4	47.8	46.9	35.0	35.1	34.9	25.8	27.3	24.2

País	Encontrar, bajar, instalar y configurar software y aplicativos			Crear presentaciones digitales con software para presentaciones			Transferir archivos o aplicativos entre dispositivos (incluyendo almacenamiento en la nube)			Programar en ambientes digitales (ej.: software de computador, desarrollo de aplicativos)		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Brasil	22.2	29.8	14.8	20.5	21.5	19.4	28.4	34.2	22.8	4.5	7.8	1.3
Colombia	29.3	31.1	27.5	44.2	43.2	45.2	45.6	46.0	45.3	8.9	10.3	7.5
México	32.8	36.4	29.3	57.8	58.9	56.7	...	...	...	15.4	18.0	12.9
Perú	21.5	24.0	18.9	40.3	39.8	40.8	37.5	38.7	36.1	...	...	...

Fuente ITU World Telecommunication/ICT Indicators database (2020).

Nota: Año del dato: Colombia: 2019, Brasil, Mexico y Perú: 2019.

En conclusión, el acceso a dispositivos digitales y el uso de Internet son elevados en la región, con brechas de género de escasa magnitud. Las principales brechas se identifican cuando “ponemos la lupa” en los datos: se identifican grandes desigualdades entre países, entre niveles socioeconómicos y contextos de residencia al interior de los países y, sobre todo, diferencias en la calidad y disponibilidad de ese acceso para su pleno aprovechamiento. Esto nos permite afirmar que la brecha digital es un desafío no superado en América Latina y el Caribe, que se hace visible en la desigualdad presente al interior de los países, a nivel geográfico y socioeconómico, y que se manifiesta en la calidad del acceso, así como en las desiguales oportunidades de desarrollar habilidades digitales.

Por una parte, más allá de los significativos progresos experimentados, se puede afirmar que para niños, niñas y adolescentes de América Latina algún grado de acceso a Internet es prácticamente universal, pero la conectividad significativa está lejos de serlo. La brecha digital se manifiesta en el acceso a internet de calidad, así como a los dispositivos necesarios para hacer un uso pleno de las TIC aún afecta a amplios sectores de la población, principalmente los más vulnerables socioeconómicamente y quienes residen en el medio rural. Todo ello ha incidido de forma clara y contundente en la oportunidad de

participar de la oferta educativa de emergencia implementada ante el cierre de escuelas en el contexto de pandemia, y tendrá incidencia también en un probable contexto de educación híbrida postpandemia.

Reflexiones y consideraciones finales

De lo expuesto se desprende que las políticas deben reconocer y responder a desafíos que van más allá del acceso (aunque lo tengan como condición necesaria) y requieren diseñar, además, estrategias que apunten al uso, a la apropiación y la participación equitativa en las oportunidades de aprender, educarse y también de participar en la vida social, cultural y laboral, atendiendo a las nuevas estructuras de oportunidades y de riesgos de profundización de exclusiones en el nuevo escenario educativo.

La apuesta por la democratización de la apropiación de las tecnologías resulta, de acuerdo con lo planteado por CEPAL (2021), una apuesta de política posible y necesaria. Para que esto sea posible, se deben tener en cuenta las condiciones de acceso material, dadas por la disponibilidad de los dispositivos y conectividad, pero también las condiciones simbólicas, dadas por el conocimiento y la relación de las personas con las TIC, apuntando a ampliar los usos y las decisiones que dichos usos permiten tomar (Morales, 2017).

En el escenario postpandemia será fundamental garantizar el acceso significativo a Internet y a los dispositivos adecuados para la población digitalmente excluida. Las políticas públicas deben abordar los factores vinculados al desarrollo de infraestructura y asequibilidad. Dentro de ellos, se considera fundamental mejorar la conectividad a Internet tanto en los centros educativos como en los hogares, priorizando a los sectores sociales y territorios más desfavorecidos, y asegurando a estudiantes y docentes el acceso a dispositivos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje.

Una posibilidad que se presenta como viable y relevante es mantener, profundizar y garantizar la sostenibilidad de las medidas de emergencia implementadas en el contexto de pandemia que apuntaron a aumentar el acceso a servicios de Internet gratuitos o de bajo costo para estudiantes y docentes durante la ERE. Estas iniciativas fueron implementadas en general a través de acuerdos entre Ministerios de Educación y operadoras de Internet, y permitieron ofrecer acceso subsidiado o gratuito a Internet móvil para los estudiantes. Aún con sus limitaciones de alcance y dificultades de implementación, estas iniciativas resultaron claves para una buena parte de la población más desfavorecida. Mantener y fortalecer estas iniciativas durante el próximo año lectivo podría ser un paso importante en la línea de universalizar el acceso a Internet.

Por otra parte, es fundamental fortalecer la alfabetización digital desde la escuela que permitan a niños, niñas y adolescentes contar con las competencias necesarias para lograr una mayor apropiación de las TIC y una participación más sustantiva y crítica en el ambiente *online*. El desarrollo digital inclusivo será fundamental para la recuperación de la crisis como consecuencia de la pandemia de COVID-19.

Otro punto que quisiera retomar en este cierre es la consideración de que la situación demandó una adaptación en tiempos récord por parte del cuerpo docente, con la búsqueda de estrategias para mantener el contacto y el vínculo pedagógico con los estudiantes, así como un acercamiento a sus familias, un contacto mayor de las escuelas con

la realidad de las poblaciones más desfavorecidas y un reconocimiento de las condiciones de vida de estudiantes y sus familias. Se podría afirmar que uno de los impactos de la crisis es justamente la comprensión por parte de todos los actores de que las familias y las comunidades juegan un rol crucial en la educación, muy especialmente en circunstancias excepcionales en que la participación presencial en la educación no es posible, pero también – y siempre lo ha sido - en tiempos de normalidad. Otra medida a reforzar en el escenario postpandemia ha de ser, entonces, fortalecer las capacidades de la institución escolar para vincularse con padres, madres, familiares del alumnado en general, así como con las organizaciones sociales presentes en territorio, en un verdadero trabajo en red.

Cabe mencionar también, como un efecto interesante a mantener y fortalecer, la revitalización del uso pedagógico de tecnologías tradicionales, como lo fue la radio y televisión en el contexto de pandemia, en combinación con tecnologías digitales, en el marco de estrategias innovadoras que aprovechen todos los medios y canales disponibles para acercar recursos de aprendizaje a todos los espacios donde este ocurre. Esto permitirá no solo alcanzar a una gama mayor de personas sino llegar a más diversos perfiles de aprendientes y mediadores.

Otro aspecto relevante que se presenta como oportunidad en el contexto postpandemia ha sido la constatación de que los docentes necesitan formación en habilidades digitales. Tanto desde el lado de los docentes, con una mayor apertura y avidez por resolver de forma significativa los desafíos que se presentaron en estas circunstancias, como desde el lugar de las personas a cargo de las decisiones de política, es dable pensar que se ha generado un contexto favorable para mayores inversiones en formación docente en este sentido, así como para eventualmente saldar la deuda de inclusión de la formación en estos temas en la formación inicial docente.

Existen evidencias de la revalorización de las TIC por parte de actores claves, de manera que se está frente a una oportunidad de fortalecer el lugar de este tema en la agenda de políticas. La crisis marca un momento clave para impulsar iniciativas de política que promuevan la innovación pedagógica apoyada en el pilar fundamental del vínculo reforzado con estudiantes y sus familias. También demandará aprender de las experiencias e innovaciones desarrolladas en territorio, así como de las experiencias de otros países, integrando nuevos enfoques a la oferta educativa regular, con inclusión del uso pertinente e innovador de las tecnologías digitales para apuntalar experiencias de aprendizaje del estudiantado.

A medida en que los países de la región han comenzado a reabrir sus escuelas, será vital implementar procesos de recuperación y promoción de la continuidad educativa que consideren las interrupciones en las trayectorias educativas y las desigualdades que se han profundizado en este periodo. Que el retorno se realice con convicción renovada en la educación como un bien común capaz de reducir las desigualdades sociales, económicas, de género, e incluso las digitales, y con los recursos y apoyos políticos necesarios para ello.

Bibliografía

- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020) *Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021) *Panorama Social de América Latina, 2020 (LC/PUB.2021/2-P)*. Santiago: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020) *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID- 19*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf
- CGI.br (2020) *Painel TIC COVID-19: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - 3ª edição: Ensino remoto e teletrabalho*. Disponible en: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/>
- Galperin, H. (2017) "Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe". Serie Policy Papers de la UNESCO. Paris: UNESCO. Disponible en: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/PolicyPapers-ConfMinistros-BrechaDigital-ES.pdf>
- Helsper, H. (2021) *The Digital Disconnect. Causes and consequences of digital inequalities*. Londres: London School of Economics and Political Science.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020) *ITU World Telecommunication/ICT Indicators database (2020)*. ITU.
- López, M., Lugo, M.T. y Toranzos, L. (2014) *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas En América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires, Organización Estados Iberoamericanos - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Morales, S. (2017) "Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación" en Cabello, R. y López, L. *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Buenos Aires: Rada Tilly. Ediciones Del Gato Gris; Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Mori, C. (2011) *Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010*. 2011. 351 f. Tesis de Doctorado, Universidad de Brasilia, Brasilia.
- Pávez, I. (2015) "Niñas y mujeres de América Latina en el mapa tecnológico: una mirada de género en el marco de políticas públicas de inclusión digital". Cuadernos SITEAL. OEI e IPEE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Ragnedda, M. & Muschert, G. (2018) *Theorizing Digital Divides*. Londres: Routledge.
- Rivoir, A. y Morales, M. (Coords.) (2019) *TECNOLOGÍAS DIGITALES Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. CLACSO: Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>
- Stoilova, M., Livingstone, S. & Khazbak, R. (2021) "Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes", *Innocenti Discussion Paper 2020-03*, February 2021
- Van Dijk, J.A.G.M., Van Deursen, A. J.A.M. (2014) *Digital Skills. Unlocking the Information Society*. New York: Palgrave Macmillan.
- Trucco, D., & Palma, A. (Eds.) (2020) *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios Kids Online de Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Santiago: Cepal
- UNICEF (2017) *Niños en un mundo digital. El Estado Mundial de la Infancia*. Disponible en: https://www.unicef.org/media/48581/file/SOWC_2017_ESP.pdf
- World Wide Web Foundation (2020) *Annual Report (publicación digital)*. Disponible en: www.webfoundation.org

- UNICEF, UNESCO, GRUPO BANCO MUNDIAL (2020) ¿Qué hemos aprendido? Hechos salientes de una encuesta a los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a la COVID-19. RESUMEN EJECUTIVO. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34700/National-Education-Responses-to-COVID-19-Exec-Summary-SP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Sitios web

- Alliance for Affordable Internet: <https://a4ai.org/>
- Banco Mundial. Survey On National Education Responses To COVID-19 School Closures: <https://datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0038134>
- Siteal: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- UNESCO: Monitoreo global de cierre de escuelas por la COVID – 19 <http://COVID-19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-COVID-19/>

Notas

- ¹ Monitoreo global de cierre de escuelas por la COVID – 19. Disponible en: <http://COVID-19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-COVID-19/>



* Ana Laura Martínez Tessore es Magíster en Sociología de la Educación, Columbia University; Licenciada en Sociología, Universidad de la República. Posee formación como agente de cambio en educación, Universidad de Estocolmo. Investigadora y Coordinadora de cooperación técnica para América Latina y Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa, Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información; Docente en el programa de formación en Políticas Digitales, Instituto Internacional de Planificación de la Educación, IIEP, Unesco, Oficina para América Latina, Brasil. E-mail: analaura@nic.br

Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos

Research on Digital Policies and Educational Systems in Latin America. From the Evidence of the 1-to-1 Model to the Exploration of Hybrid Models

VIRGINIA ITHURBURU*

Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

Este trabajo forma parte de una de las líneas de investigación que conforman el Centro de Investigación Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología dirigido por María Teresa Lugo en la Universidad Nacional de Quilmes¹. La línea en la que se enmarca el trabajo se ocupa de indagar acerca de ¿qué se investigó y se está investigando en América Latina sobre modelos de integración de tecnologías digitales en los sistemas educativos nacionales? Este interrogante parte de considerar que el campo de la investigación en políticas públicas educativas es necesario para garantizar el derecho a la educación y fundamentar la toma de decisiones en materia de política pública que contribuyan a ello. En particular, en este avance de la investigación que se presenta, se comparten algunos de los resultados sobre los estudios de las políticas educativas digitales basadas en el modelo 1 a 1 en América Latina y se formulan reflexiones para iniciar la exploración de los modelos híbridos que comenzaron a visibilizarse y emerger en los sistemas de educación formal durante la Pandemia COVID-19 en dicha región.

Palabras clave: Políticas digitales - Educación digital - Modelo 1 a 1 - América Latina - Pandemia COVID-19

Abstract

This work is part of one of the research lines that make up the Center for Public Policy Research in Education, Communication and Technology directed by María Teresa Lugo at the National University of Quilmes. The line in which the work is framed deals with inquiring about what was investigated and is being investigated in Latin America on models of integration of digital technologies in national educational systems? This question starts from considering that the field of research in educational public policies is necessary to guarantee the right to education and to base decision-making on public policy that contribute to it. In particular, in this advance of the research that is presented, some of the results on the studies of digital educational policies based on the 1 to 1 model in Latin America are shared and reflections are formulated to begin the exploration of the hybrid models that began to become visible and emerge in the formal education systems during the COVID-19 Pandemic in that region.

Keywords: Digital policies - Digital education - 1 to 1 Model - Latin America - COVID-19 Pandemic

Un mosaico heterogéneo de políticas digitales y escenarios educativos COVID-19

En este terreno, la acción está rodeada de altos riesgos. Sin embargo, la inacción no se encuentra libre de ellos. No tomar medidas que permitan introducir masivamente las tecnologías de la información en las escuelas implica dejar excluida a una parte importante de la población del acceso a estos bienes. Creo que debemos introducir mayores dosis de experimentación y de innovación en las políticas públicas, tal como permitimos en otros ámbitos de la sociedad. La posibilidad de garantizar el éxito depende de ir construyendo socialmente una cultura de debate público sobre estos temas, con el máximo de información, rigor y transparencia (Tedesco, 2014:10).

En el terreno de las políticas públicas en las últimas cuatro décadas en América Latina se han llevado adelante distintas iniciativas nacionales con el propósito de integrar las tecnologías digitales en los sistemas educativos y con la finalidad de reducir las desigualdades tanto sociales como educativas y digitales. En diversos trabajos y estudios realizados por organismos internacionales, se han identificado algunas tendencias en las agendas de políticas públicas digitales en las escuelas, tales como: lanzamiento de portales educativos, equipamiento informático, capacitaciones para docentes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el modelo 1 a 1, el desarrollo de habilidades y competencias digitales, entre otras. Asimismo, se ha planteado que estas iniciativas han variado de acuerdo a sus contextos y el tipo de tecnologías utilizadas, como así también, por la definición de sus destinatarios y las razones que fundamentaron sus acciones, entre otras diferencias (López *et al.*, 2014).

Si se observan las políticas digitales en las últimas dos décadas teniendo en cuenta el tipo de tecnología distribuida, encontramos como un hito importante la elección del modelo 1 a 1 a partir de mediados de la década del 2000. Si bien, se ha convertido en el foco principal de muchas políticas nacionales y pareciera haberse generado en América Latina un efecto cascada en las políticas digitales (Rivas, 2015), varias de estas iniciativas dejaron de tener continuidad y ya no se encuentran vigentes, siendo Uruguay el único país de América Latina donde esta iniciativa continúa desde sus inicios en 2007. No obstante, es posible advertir la coexistencia de diversos modelos, incluso al interior de cada país, conformando un mosaico heterogéneo (Lugo, 2016).

En este contexto, los escenarios educativos COVID-19 transformaron los propósitos de las políticas digitales y pusieron a los países ante una emergencia educativa inédita y excepcional: el cierre de las escuelas y la virtualización de la educación formal a partir del uso de distintas tecnologías. Esto agudizó la configuración heterogénea de las políticas que se asentó en una línea base caracterizada por ser una etapa fértil, experimental y proactiva pero también muy desigual en materia de iniciativas digitales (Lugo *et al.*, 2020). En este escenario actual, marcado por la pandemia del COVID-19, resulta imprescindible diseñar escenarios futuros de educación donde las desigualdades existentes en los países de América Latina se vean atenuadas (Lugo y Loiácono, 2020) y no exacer-

badas, es por ello que resulta necesario conocer las evidencias empíricas que desde el campo de la investigación se han construido sobre las políticas públicas en materia de educación y tecnologías digitales para repensar la toma de decisiones.

En este trabajo, se busca dar algunas respuestas en torno a ¿cuáles han sido las preguntas y los problemas de las investigaciones que se ocuparon de estudiar los modelos de integración de las políticas digitales en educación en América Latina en los últimos

años?, ¿qué marcos teóricos y enfoques metodológicos han recurrido para producir conocimiento sobre este campo de estudio emergente? y ¿cuáles han sido las continuidades y las rupturas en las investigaciones sobre las políticas digitales a partir de la pandemia? La dimensión sobre la que se indaga es la investigación acerca de los modelos de integración de tecnología digital, que si bien es la más amplia y compleja de abordar (Lugo, 2016; Ithurburu, 2019), actualmente en la pandemia adquiere mayor relevancia por poner en evidencia como desde el campo de la investigación se estudiaron las políticas públicas que buscaron abordar las desigualdades digitales y las acciones de los Estados para garantizar el derecho a la educación.



Fotografía: pxhere.com

Los modelos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos

La emergencia educativa a partir de la pandemia reinstaló el debate acerca de los modelos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos. A pesar que esta integración cuenta con décadas de iniciativas sistemáticas de los Estados nacionales que configuran un mapa educativo digital (Lugo y Delgado, 2020), se retomaron debates que ya parecían saldados con respecto al acceso a la tecnología, la conectividad, el uso pedagógico, la formación de los docentes, entre otros. Los modelos de integración de las tecnologías digitales volvieron a instalarse como un tema central de debate de la agenda pública.

En América Latina pueden identificarse algunas tendencias en las políticas digitales dentro de los sistemas educativos a lo largo de las últimas cuatro décadas que dan cuenta de

los distintos modelos de integración. En relación al *locus*, en tanto espacio físico donde se ubican los dispositivos, principalmente las computadoras y laptops, pueden reconocerse al menos cuatro modelos en los distintos momentos de las políticas TIC que aún están vigentes: informático, TIC, 1 a 1 y la ecología de dispositivos (López *et al.*, 2014; Lugo *et al.*, 2012; Ithurburu, 2019; Lión, 2019; Lugo y Delgado, 2020; Lugo *et al.*, 2020; Lugo e Ithurburu, 2020). El modelo informático inicia a fines de los 80 y principios de los 90 y se caracteriza fundamentalmente por políticas focalizadas en la incorporación curricular de las computadoras personales (PC). Este modelo comienza a gestarse cuando se produce la aparición y masificación de las PC.

El modelo TIC estuvo vinculado con la integración de internet, además de las iniciativas de informática que se estaban implementando. Es en esta etapa donde se produce la creación de los primeros programas nacionales que articularon la totalidad de las acciones en materia de TIC y educación, también se produce el desarrollo de los portales educativos y las propuestas de redes escolares. A mediados de la primera década del 2000, irrumpe en la región el modelo 1 a 1. Este modelo se basó en otorgar a cada estudiante su propio computador portátil para uso en la sala de clase cotidiana. La mayoría de las políticas nacionales que tomaron este modelo se fundamentaron en el proyecto *One Laptop Per Child* (OLPC) de Nicholas Negroponte presentado en 2006. Es para destacar, como en Latinoamérica, la iniciativa 1 a 1 cobró un impulso mayor a partir de la implementación de dos iniciativas nacionales pioneras en la región: el Plan Ceibal en Uruguay (2007) y el Programa “Conectar Igualdad” en Argentina (2010). Luego, al tiempo que este modelo se desarrollara en la región, otros Estados nacionales comenzaron a orientarse hacia una ecología de dispositivos tecnológicos (Lugo *et al.*, 2012).

Más de una década después, al iniciarse la pandemia, los modelos de integración presentes en la región podrían resumirse en tres enfoques principales: modelo tradicional, modelo 1 a 1 y modelo para el desarrollo de habilidades digitales (Lugo *et al.*, 2020). El modelo “tradicional”, adoptado en la mayoría de las políticas desde la década de los 90, aún sigue vigente al momento de iniciarse la pandemia. Enfatiza en el uso de las tecnologías para apoyar transversalmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su manifestación ha sido la implementación de laboratorios con computadores o carritos con laptops o tablets para llevar a las aulas. El modelo 1 a 1, sólo se encuentra presente a escala nacional en Uruguay al declararse la pandemia y el confinamiento de la población. Este modelo 1 a 1 ha ido variando: una vez cumplidos sus propósitos iniciales más vinculados con las brechas de acceso e inclusión social, se ha transformado hacia otros fines donde han hecho foco en los desafíos educativos. El modelo centrado en las habilidades digitales enfocado en la enseñanza de las ciencias de la computación, del pensamiento computacional y/o la programación, también está vigente. Si bien hay iniciativas que inician a fines de los 80, es durante la etapa pre-pandemia donde comienzan a desarrollarse proyectos orientados a las ciencias de la computación, robótica y programación a escala nacional.

Ahora bien, cabe destacar que el modelo 1 a 1 ha sido una de las políticas públicas añoradas por los distintos países en el momento de llevar adelante la continuidad de las prácticas pedagógicas durante la fase más dura de la pandemia con el confinamiento. La suspensión o el reemplazo de las políticas basadas en el modelo 1 a 1 en algunos países de América Latina, ha redundado en que las iniciativas implementadas durante el contexto del COVID-19 no puedan abordar la exacerbación de las desigualdades existentes y requieran volver a pensar un abordaje integral que atienda a garantizar el acceso al equipamiento y la conectividad, frente a la gran expansión de las tecnologías

digitales y las nuevas tendencias pedagógicas. A continuación, se presentan investigaciones que circulan en español y se han ocupado del estudio del modelo 1 a 1 como política pública en América Latina e Iberoamérica, para dar cuenta de las evidencias que se han construido en torno a este modelo tan emblemático. Para referirse al modelo 1 a 1 en cada una de las descripciones de las investigaciones se dejó la referencia a la denominación original con la que aparece el modelo en el estudio, a saber: modelo 1 a 1, 1 a 1, OLPC y 1:1, entre otros. Asimismo, las investigaciones relevadas se han organizado de acuerdo al abordaje del modelo: estudios panorámicos y comparados, y estudios nacionales, ambos llevados adelante por organismos internacionales regionales y universidades de América Latina. Vale aclarar que el relevamiento presentado forma parte de un estudio aún no se encuentra finalizado y en este trabajo no incluye la producción de investigaciones realizadas por los propios Estados, que en algunos casos ha sido considerable.

Estudios panorámicos, comparados y nacionales sobre las políticas del modelo 1 a 1 en América Latina

Los estudios panorámicos relevados se ocuparon de estudiar la trama de políticas digitales en América Latina e Iberoamérica, identificando algunas tendencias y emergentes, que permiten dar cuenta de un primer mapa de este modelo en la región. Un punto importante de estas investigaciones, es la periodización que realizan de las políticas digitales, donde otorgan vital importancia a la “irrupción” del modelo 1 a 1 en los sistemas educativos nacionales (Benavides y Pedró, 2007; Jara, 2008; Lugo, 2010; Sunkel y Trucco, 2010; Artopoulos y Kozak, 2011; Area Moreira, 2011, 2012; Severín y Capota, 2011; Valiente González, 2011; Choque Larrauri, 2011; Céspedes y Quiróz, 2011; Lugo *et al.*, 2012; Sunkel y Trucco, 2012; Jara, 2015; Lugo y Brito, 2015). Asimismo, los estudios comparados sobre las políticas educativas en distintos países de América Latina también dan cuenta de cómo ha sido la implementación de este modelo en los sistemas educativos (Vacchieri, 2013a, 2013b; Nosiglia y Norbis, 2013; Sunkel *et al.*, 2014; López *et al.*, 2014; Lugo *et al.*, 2016; Benítez *et al.*, 2017; Vivanco y Gorostiaga, 2017; Lugo y Delgado, 2020).

Un antecedente representativo de los estudios panorámicos del campo de las políticas digitales en América Latina ha sido el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina coordinado por Néstor López, María Teresa Lugo y Lilia Toranzos (2014). En este informe se desarrolló un panorama de las políticas destinadas a la integración de tecnologías en los sistemas educativos de América Latina, con el propósito de identificar qué condiciones y qué alertas se tornaban relevantes para repensar las políticas públicas. El panorama construido se basó en una revisión documental, recolección y análisis de la información. En relación al modelo 1 a 1, se planteó como una tendencia de los últimos cinco años el diseño e implementación de políticas TIC basadas en el modelo 1 a 1. Esto es visible a partir de numerosas experiencias que, con diferentes alcances, se estaban desarrollando en la región: desde el Plan Ceibal, en Uruguay, y Conectar Igualdad, en Argentina, que apuntaban a la saturación de un nivel o del sistema educativo completo, hasta iniciativas, por el momento más acotadas, de Perú, Chile, Costa Rica y Paraguay, por mencionar algunos casos. Estas iniciativas representaban, según los autores, un avance cualitativo, realizado a partir de experiencias educativas previas en materia de TIC, debido a que cada niño o joven tenía acceso a un dispositivo personal (portátiles, miniportátiles o dispositivos móviles). Dado su énfasis en la provisión de equipamiento

y conectividad, existían señalamientos hacia este modelo y, entre los más habituales, los que indican que estas políticas debían atender los diferentes aspectos que involucraban una reforma educativa global y no limitar su accionar, por ejemplo, a la provisión solamente de equipamiento tecnológico (López *et al.*, 2014).

El último antecedente panorámico relevado retoma este antecedente y muestra cómo se fue configurando la década de implementación de las políticas digitales en educación donde el modelo 1 a 1 se diseñó, planificó e implementó, pero solo quedó vigente en Uruguay. El estudio realizado por María Teresa Lugo y Lucas Delgado (2020), presenta un diagnóstico de las políticas digitales impulsadas por los gobiernos centrales en los sistemas educativos en América Latina, durante el período comprendido por los 10 años del Plan Ceibal (2007-2017). Reconocen que esta etapa marca el inicio de las primeras políticas masivas de incorporación de TIC en los sistemas educativos y que inaugura un período fértil, que constituye un antecedente ineludible para planificar nuevas políticas educativas en toda la región. Durante esos diez años, se pueden identificar diferentes tendencias, modelos y tensiones que actualmente coexisten en la región, entre ellas el modelo 1 a 1. Esta investigación cuenta con fichas técnicas en las que se presenta un perfil tecnopedagógico de los 19 países de América Latina, en las que se incluyen los aspectos principales de las políticas digitales impulsadas, entre las que se describen las vinculadas con el modelo 1 a 1. Las dimensiones de análisis construidas para el relevamiento y sistematización de las políticas digitales fueron: gobernabilidad, multisectorialidad, ecosistema digital, y prácticas pedagógicas (Lugo y Delgado, 2020).

En el caso de los estudios sobre el modelo 1 a 1 relevados con énfasis en la investigación de la implementación en un país específico, dan cuenta con mayor profundidad en la complejidad de actores y dimensiones referidas a las representaciones y los aprendizajes. Sobre este abordaje nacional se relevaron estudios de distintos países tales como Argentina (Maggio, 2012; Vacchieri, 2013b; Dussel, 2014; Lago Martínez, 2015; Benítez Larghi, 2020), Bolivia (Crespo y Medinaceli, 2013), Brasil (Bianconcini de Almeida, 2013), Chile (Romero, 2013; Jara, 2013), Colombia (García y Jaramillo, 2011; Galvis Panqueva, 2013; Hepp, 2016), Costa Rica (Muñoz *et al.*, 2013; Bedoya, 2016) y Perú, (Santiago *et al.*, 2010; Balarin, 2013; Rivoir, 2016; Rivoir, 2019) y Uruguay (Trucco y Espejo, 2013; Vaillant, 2013; Larrouqué, 2013; Ramos y Gallego, 2014; Jara, 2016). Si bien el universo de investigaciones de las políticas digitales nacionales es muy vasto, solo se seleccionaron aquellos estudios que por su recorte de objeto y abordaje teórico y metodológico redundan en evidencias empíricas para pensar la prospectiva de las políticas educativas y sus dimensiones de la gestión y el planeamiento.

De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de los modelos híbridos

Las investigaciones sobre políticas digitales en los sistemas educativos nacionales, son concebidas como parte de las investigaciones educativas de/sobre políticas en el campo de la educación (Ithurburu, 2019). En particular, las políticas digitales en los sistemas educativos se encuentran atravesadas por dimensiones comunes a otras políticas educativas. Sin embargo, y al mismo tiempo, contienen especificidades en sus procesos que condicionan y configuran problemas de investigación.

En una investigación anterior (Lugo *et al.*, 2019; Ithurburu, 2019) donde se partió de la necesidad de conocer cuáles son las principales características de la producción de co-

nocimiento en materia de investigación educativa sobre las políticas digitales que se han implementado en América Latina, se identificaron cinco dimensiones como ineludibles para analizar las políticas digitales en la Región: la planificación y gestión, la infraestructura tecnológica y la conectividad, las prácticas educativas y los modelos de Integración, los contenidos, recursos educativos y portales Educativos. Entre los hallazgos se pudo ver el predominio de un tipo de dimensión y racionalidad de las políticas en este período: la dimensión social. Esta racionalidad social se basó en un imperativo político de proveer a todos el acceso y las competencias para usar las TIC para la disminución de la brecha digital y potenciar la promoción de la integración de las TIC en las prácticas sociales existentes. En las recomendaciones propuestas en estas investigaciones se evidenciaba como tendencia la necesidad de una mirada prospectiva basada en la racionalidad educativa. Especialmente las recomendaciones planteaban orientar las futuras políticas hacia la profundización en el planteamiento y la evaluación de las iniciativas que consideraban a las TIC como una poderosa herramienta para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los procesos de gestión académica y administrativa de las escuelas y del conjunto del sistema educacional y más allá de este.

Luego de este primer relevamiento y análisis realizado enfocado a qué y cómo se investigó el modelo 1 a 1 en tanto política pública, se puede concluir que ha sido un campo de estudio prolífico durante la vigencia de estos modelos en América Latina y sumamente variado, disperso y amplio, desde sus variadas formas de dominación hasta las especificidades de sus implementaciones, donde la tensión de la racionalidad social y educativa continúa siendo marcada. En el período pre-pandemia comprendido entre 2010 y 2019 se observa en la región una gran preocupación por el estudio de la implementación de las políticas digitales en el sistema educativo del modelo 1 a 1 en los inicios del periodo, que comienza a atenuarse luego de 2015 con la discontinuidad de algunas políticas basadas en este modelo, o bien a buscar otros objetos vinculados a los programas, planes y políticas, pero no centrado en la indagación del modelo 1 a 1 como política pública.

Una de las evidencias consensuada que dejan las investigaciones sobre del modelo 1 a 1 es que la integración de las tecnologías digitales no debería centrarse en la incorporación de un tipo de dispositivo particular, sino potenciar una ecología de dispositivos (Lugo e Ithurburu, 2019) de acuerdo con las necesidades educativas que direcciona la política y sin reducirse a lo tecnológico, cuestión clave para pensar las racionalidades a las que responden las políticas. Esta cuestión también ha sido puesta en evidencia con la educación en el contexto de pandemia, donde la necesidad de adoptar diferentes modelos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos para la enseñanza y el aprendizaje, la administración y la gestión escolar se ha vuelto una necesidad urgente e imperiosa. Para ello, es necesario explorar los modelos híbridos con inclusión de tecnologías que se fueron desarrollando a la medida de las necesidades de los territorios y de los contextos en el marco de la pandemia.

La exploración de modelos híbridos pone de manifiesto otros temas emergentes que deben ser estudiados en el marco de la política pública como la plataformización de la educación. La plataformización de la educación es un proceso que la pandemia visibilizó y agudizó (Artopoulos *et al.*, 2020). En un informe preliminar de la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica realizado por el Ministerio de Educación de la Argentina se estudiaron las políticas educativas en contexto internacional que dieron respuesta al aislamiento por COVID-19. En este estudio se presenta como una de las acciones que los ministerios de educación ofrecieron el uso de plataformas digitales

en las que se pusieron a disposición contenidos educativos, bibliotecas digitales y recursos para docentes, alumnos y alumnas, y familias (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Sin embargo, no fueron las únicas tecnologías utilizadas, otras como la televisión y la radio y materiales impresos también se sumaron como estrategias para garantizar el derecho a la educación.

Un último antecedente relevado es la investigación realizada por Ana Rivoir, María Julia Morales y Luis Garibaldi (2021) que se ocupó de presentar y analizar las políticas de educación remota de los países latinoamericanos que buscaron asegurar la continuidad educativa frente a la pandemia por la COVID-19. En este estudio se muestra un panorama regional y un análisis de diferentes estrategias y acciones desarrolladas por un grupo de países seleccionados: Argentina, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay. Entre los resultados del estudio se da cuenta de que hubo dos factores claves que determinaron los desafíos y el tipo de soluciones que los países tuvieron que adoptar: la conectividad y acceso a internet preexistente, y la trayectoria en políticas de TIC y educación del país. Los países con mayores avances en estos dos factores se encontraron en mejores condiciones para implementar la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en forma rápida y efectiva, entre ellos reconocen que las plataformas educativas preexistentes facilitaron el pasaje de un modelo de educación presencial a uno virtual (Rivoir y Morales, 2021).

En el contexto actual de la post pandemia, se hace más evidente la necesidad de continuar y profundizar con nuevos estudios sobre los modelos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos que contribuyan a diseñar sistemas educativos democráticos y cuya finalidad se formule desde una perspectiva de derecho (Lugo e Ithurburu, 2020).

Es por ello que para imaginar modelos híbridos es necesario investigar los fundamentos de las políticas digitales basados en la superación de las desigualdades, desde enfoques teóricos y metodológicos que permitan profundizar y dar cuenta de la complejidad de este objeto de estudio emergente. Concebir a las políticas públicas digitales como una cuestión de derechos e investigarlas desde esta perspectiva requiere construir evidencias empíricas que den cuenta de la direccionalidad político-estratégica para la construcción de una racionalidad pedagógica, con un abordaje integral y multisectorial, para garantizar el derecho a la educación y la reducción de las desigualdades educativas.



Fotografía: pxhere.com

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2011) "Los efectos del modelo 1 a 1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas", *Revista Iberoamericana de Educación*, No 56, 56, 49–74.
- Area Moreira, M. (2012) "Políticas educativas TIC en los sistemas escolares en Iberoamérica. Miradas desde las dos orillas", *Campus Virtuales*, 01(1), 7–9.
- Artopoulos, A., y Kozak, D. (2011) "Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*.
- Artopoulos, A., Huarte, J., Rivoir, A. (2020) "Plataformas de simulación y aprendizaje", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 25 a 44.
- Balarin, M. (2013) "Las políticas TIC en los América Latina. Caso Perú", *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*.
- Bedoya, V. V. (2016) "Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina El caso del Programa Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado en el marco del PRONIE MEP-FOD de Costa Rica", *División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente Del Sector de Educación de La UNESCO y El IPE-UNESCO Buenos Aires*.
- Benavides, F., y Pedró, F. (2007) "Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países Iberoamericanos", *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19–69.
- Benitez Larghi, S., y Winocur Ipaguirre, R. (2017) *Inclusión Digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Tesseo.
- Benitez Larghi, S. (2020) "Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad", *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, vol. 33, n.º 46, enero-junio 2020, pp. 131-154.
- Bianconcini de Almeida, M. E. (2013) "Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Brasil", *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*, 162.
- Céspedes, M. E. L., y Quiróz, J. S. (2011) "Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 75–94.
- Crespo, A., y Medinaceli, K. (2013) "Políticas en tecnologías de la información y comunicación en el nuevo contexto social y educativo en Bolivia", *Revista OÍDLES Observatorio Iberoamericano Del Desarrollo Local y La Economía Social*, 7 (14), 1–26.
- Choque Larrauri, R. (2011) "Evaluación del modelo 1 a 1 en Iberoamérica: efectos del uso de computadoras portátiles en el aula", *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 3(2), 80–89.
- Dussel, I. (2014) "Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)", *Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39–56.
- Galvis Panqueva, Á. H. (2013) "Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Colombia", *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*, (August 2014), 162.
- García, B. V., y Jaramillo, Á. M. M. (2011) "La Revolución Educativa Del Modelo 1 a 1: Condiciones De Posibilidad", *Revista Iberoamericana*, 56, 95–111.
- Hepp, P. (2016) "Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina El caso de la Política TIC en Perú", *División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente Del Sector de Educación de La UNESCO y El IPE-UNESCO Buenos Aires*.
- Ithurburu, V., (2019) "Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina". Oficina para América Latina del IPE UNESCO.
- Jara, I. (2008) "Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones", *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL)*.
- Jara, I. (2013) "Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Chile", *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*.

- Jara, I. (2015) "Infraestructura digital para educación: avances y desafíos para Latinoamérica", *SITEAL/TIC, IIPE UNESCO Buenos Aires, Oficina Para América Latina*.
- Jara, I. (2016) "Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina El caso del Plan Ceibal en Uruguay", *División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente Del Sector de Educación de La UNESCO y El IIPE-UNESCO Buenos Aires*.
- Lago Martínez, S. (Coordinadora) (2015) *De Tecnologías Digitales, Educación Formal y Políticas Públicas*. Buenos Aires: Teseo.
- Larrouqué, D. (2013) "La implementación del Plan Ceibal: coaliciones de causa y Nueva Gerencia Pública en Uruguay", *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(1), 37–58.
- Lión, C. (2019) "Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores". IIPE UNESCO
- López, M., Lugo, M.T. y Toranzos, L. (2014) *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas En América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires, Organización Estados Iberoamericanos - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Lugo, M. T. (2010) "Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias", *Revista Fuentes*, 10, 52–68.
- Lugo, M. T., y Brito, A. (2015) "Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes", *Archivos de Ciencias de La Educación*, 9(9), 3.
- Lugo, M. T. (Coord.) (2016) *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2020) "Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina." Documento de trabajo N°188. CIPPEC.
- Lugo, M. T., Kelly, V., y Schurman, S. (2012) "Políticas TIC en educación en América Latina: Más allá del modelo 1:1.", *Campus Virtuales*, 1(1), 31–42.
- Lugo, M.T., Ithurburu, V. y Sonsino, A. (2019) "La investigación sobre las políticas digitales en los sistemas educativos en América Latina en los últimos cinco años (2014-2019)". En EJE 1: Políticas, territorios y desigualdades. III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. "Debates Educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación". 13 y 14 de junio de 2019. Sociedad Argentina de Investigación en Educación.
- Lugo, M. T., e Ithurburu, V. (2019) "Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad", *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11–31.
- Lugo, M. T. e Ithurburu, V. (2020) "Las políticas digitales en educación. Una cuestión de derechos" en Rivoir, A. (Comp.) *Tecnologías digitales: desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual*. CLACSO; Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República - Uruguay; Observatic.
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., y Loíacono, F. (2020) "Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina", *Edu-tec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 23-36.
- Lugo, M. T. y Loíacono, F. (2020) "Capítulo 1 Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos" en García y Cabeza (Comp.). *Las tecnologías en (y para) la educación*. Uruguay: FLACSO.
- Lugo, M. T., Ruiz, V., Brito, A., y Brawerman, J. (2016) "Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay", *División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente Del Sector de Educación de La UNESCO y El IIPE-UNESCO Buenos Aires.*, 157.

- Maggio, M. (2012) "Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina", *Campus Virtuales*, 1(1), 51–64.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020) Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Muñoz, L., Brenes, M., Bujanda, M. E., Mora, M., Núñez, O., y Zúñiga, M. (2013) "Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Costa Rica", *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*, (September 2017), 162.
- Nosiglia, C. M., y Norbis, L. B. (2013) "Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: una Comparación entre los casos de Argentina y Uruguay", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4.
- Ramos, M. E. D. S., y Gallego, L. L. (2014) "Pensando el Plan Ceibal desde la perspectiva de la acción pública y la teoría del actor-red", *Athenea Digital*, 14(1), 49–68.
- Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC.
- Rivoir, A. (Coord.) (2014) *Plan Ceibal e Inclusión Social. Perspectivas interdisciplinarias*. Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia y Universidad de la República.
- Rivoir, A. L. (2016) "Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina El caso de la Política TIC en Perú", *División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente Del Sector de Educación de La UNESCO y El IIPE-UNESCO Buenos Aires*.
- Rivoir, A. L. (2019) "El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012)", *Revista Iberoamericana de Educación*, 79, 33–52.
- Rivoir, A. y Morales, M. J. (2021) "Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19". Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Romero, R. (2013) *La política en informática educativa en Chile. Visiones y creencias sobre su implementación*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona., 253.
- Santiago, A., Severín, E., Cristia, J., Ibararán, P., Thompson, J., y Cueto, S. (2010) *Evaluación Experimental del Programa "Una Laptop Por Niño" en Perú*. 1–12.
- Severín, E., y Capota, C. (2011) "La Computación Uno a Uno: Nuevas Perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 31–48.
- Sunkel, G., y Trucco, D. (2010) "Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades", *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL)*, 43.
- Sunkel, G., y Trucco, D. (2012) "Las Tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina", *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL)*, 1–266.
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2014) "La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional", *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL)*, 170.
- Tedesco, J. C. (2014) *Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-12. Arizona State University.
- Trucco, D., y Espejo, A. (2013) "Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo. El caso del Plan Ceibal del Uruguay", *CEPAL Serie Políticas Sociales*, (177).
- Vacchieri, A. (2013a) "Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos", *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*, 162.
- Vacchieri, A. (2013b) "Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina" *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (UNICEF)*, 7(12), 170–172.
- Vaillant, D. (2013) *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*. UNICEF.

- Valiente González, O. (2011) "Los modelos 1:1 en Educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 113–134.
- Vivanco, G., y Gorostiaga, J. (2017) "Cultura digital y diversidad: perspectivas de discursos de políticas TIC-Educación", *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1016–1043.

Notas

- ¹ Este trabajo forma parte de la línea de investigación "Las políticas digitales en educación desde una perspectiva de derechos" coordinada por María Teresa Lugo y cuyo equipo de investigación está integrado por Florencia Loiácono, Ana Sonsino y Virginia Ithurburu. Esta línea de investigación se enmarca dentro del Proyecto de investigación "Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital" dirigido por Dra. Adriana Imperatore y se lleva adelante en el Centro de Investigación Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes



* Virginia Ithurburu es Magister en Educación Lenguajes y Medios, Universidad Nacional de San Martín; Investigadora, Centro de Investigación Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes; Doctoranda en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina. E-mail: vithurburu@uvq.edu.ar

Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC

Reconfigurations of Teaching: Notes for Thinking about Teaching and its Training in the Pedagogical Use of ICTs.

ANDREA BRITO*
FLACSO, sede Argentina

Resumen

Como toda acción orientada al cambio en los sistemas educativos, las políticas TIC implementadas en América Latina durante las últimas décadas han enfatizado la centralidad del papel de los/as docentes. Desde allí, las estrategias implementadas han sido diversas en formatos y alcances. Sin embargo, con el debate sobre sus características y sobre su impacto aún no saldado, la pandemia que aún hoy conmociona al mundo imprimió urgencia a la discusión. La presencialidad escolar suspendida por las medidas sanitarias traccionó la tarea de maestros/as y profesores/as hacia el uso de las TIC como sostén para la continuidad pedagógica. Así, al tiempo que la acción de los/as docentes evidenció la capacidad de reinención de la enseñanza también se visibilizaron ciertos puntos necesarios de atención en sus procesos formativos. En este artículo nos interesa echar luz sobre esos puntos, algunos de los cuales reafirman desafíos consensuados y otros requieren una resignificación en el marco de las coordenadas actuales, en vistas a futuro.

Palabras clave: Políticas educativas TIC - Pandemia y continuidad pedagógica - Prácticas docentes - Cambio educativo - Enseñanza y uso de tecnologías - Formación docente.

Abstract

Like any action aimed at changing education systems, ICT policies implemented in Latin America during the last few decades have emphasized the central role played by teachers. In this scenario, strategies with diverse formats and scopes have been carried out, leading to a still unsolved debate about their characteristics and impact. The ongoing COVID-19 pandemic greatly exposed the urgency and relevance of this debate. The closure of face-to-face activities of educational institutions to prevent the spread of the virus drove teachers towards the use of ICT to maintain educational continuity. While teachers' performance revealed their ability to reinvent educational practices, it also brought to light some concerning aspects about teacher training processes. In this article, we are interested in addressing these aspects, some of which reaffirms already acknowledged challenges while others need to be given new meaning in the current context with a view to the future.

Keywords: ICT education policies – Pandemic and educational continuity – Teaching practices – Educational change - Use of ICT for teaching – Teacher training.

Introducción

El cambio educativo de la mano del desarrollo de las TIC viene siendo declarado como imperativo desde hace varias décadas y las políticas focalizadas en su inclusión cuentan ya con un considerable recorrido orientado hacia ese horizonte. En la emergencia, la interrupción de la presencialidad educativa a propósito de la pandemia Covid-19 vino a subrayar la relevancia de ese cambio y también reabrió el debate sobre algunos temas recurrentes. Uno de ellos refiere al lugar clave de los/as docentes para movilizar transformaciones en las prácticas educativas a partir del uso pedagógico de las TIC y, por ende, incluye la discusión sobre su formación.

En este artículo propongo avanzar en ese sentido analizando, en primer lugar, las tensiones que atraviesan los procesos de formación docente en el marco de las acciones recientes impulsadas por las políticas educativas de inclusión TIC en los países de América Latina. Luego, y a fin de trazar posibles perspectivas, me interesa hacer de la intensa productividad pedagógica activada por los/as docentes durante el lapso de suspensión de la presencialidad educativa un analizador sobre los modos de procesar el cambio, incluyendo allí los rasgos de su experiencia profesional y sus implicancias en la configuración de la identidad profesional. La temporalidad del cambio educativo será una idea que atravesará esta posible lectura.

La docencia en el punto de fuga entre las políticas educativas y su ejercicio en contextos institucionales será el foco de atención, lo que supone su reconocimiento como profesión regulada por el Estado cuya intervención demanda la creación de unas ciertas condiciones relativas a la organización y el funcionamiento del sistema educativo para el ejercicio de las prácticas de enseñanza como así también el abordaje integral de distintos aspectos relativos al fortalecimiento de su profesión, incluyendo allí su formación.

1. Referencias. La formación docente y la inclusión pedagógica de las TIC

En la historia de cambios declarados o promovidos como necesarios en el sistema educativo, la acción de los/as docentes resulta el motor más visible para dinamizarlos. En un diagnóstico que los/as incluye de modo paradójico tanto como causa, expresada en una supuesta resistencia a renovar la propuesta escolar y, al mismo tiempo, como apuesta a ese objetivo, la tarea de los/as docentes concentra un alto nivel de atención. Desde aquí suele apelarse a su formación como la estrategia directa para allanar el camino.

La inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las prácticas educativas es uno de los ejemplos recientes y más vigentes en la historia de un cambio pregonado como imperativo para hacer de la escuela un espacio acorde a las transformaciones del mundo contemporáneo. En sus anuncios, y junto con la condición insoslayable del acceso a la infraestructura y la conectividad, la formación de los/as docentes en el uso pedagógico de estas tecnologías constituye una combinación considerada clave para *agrijornar* la enseñanza en la búsqueda de aprendizajes actualizados y significativos.

La comprobación de una concreción insuficiente o dispar del cambio ensombrece el panorama a pesar de los esfuerzos invertidos en esa dirección. La explicación razonable apunta a la necesidad de políticas educativas que garanticen las condiciones para movilizar dicho cambio de manera sistémica aliviando el peso de las expectativas depositadas de manera casi exclusiva en la acción de los/as docentes. No obstante, aún en los

países con más data en el desarrollo de políticas educativas de inclusión TIC¹, la formación de los docentes sigue encontrando algunos puntos de tensión.

En primer término, aquellos vinculados con la institucionalidad de las políticas ya que, por un lado, la discontinuidad de los programas de gobierno en varios países de la región obtura la posibilidad de una acción sostenida en el tiempo y progresiva en su alcance para la formación del universo docente. En segundo lugar, y en ciertos casos, es posible identificar que las políticas de inclusión TIC desarrollan acciones de formación docente asociadas a programas específicos (Lugo *et al.*, 2016; Lugo y Delgado, 2019), instalando una dinámica de articulación débil con los horizontes y propósitos planteados en el marco de las políticas de formación de cada país y también desanclada de las políticas docentes en sentido amplio, con decisiones vinculantes entre la formación, la carrera profesional de los docentes y las condiciones laborales. En ocasiones, estas dinámicas instalan circuitos paralelos, apelando a la construcción de una oferta más atenta a la disponibilidad que a su planificación. Al mismo tiempo, la debilidad y/o dispersión de una política pública integral de formación abre márgenes para el crecimiento de una demanda docente que busca respuestas a la urgencia en la oferta del sector privado, transitando una zona desigual en cuanto a acceso y calidad. Finalmente, y en lo que constituye una tendencia quizás explicable por la urgencia imperativa del cambio, las acciones de formación docente en la región hacen foco de manera predominante en el subsistema de formación docente continua, relegando la formación docente inicial a definiciones más demoradas o incipientes (Rivoir y Morales, 2021).

Un segundo punto de tensión tiene que ver con lo que podría denominarse una suerte de “obsolescencia pedagógica” como temporalidad transversal a los procesos de formación. Durante las últimas décadas, la experiencia de la región muestra la implementación de variedad de modelos educativos de inclusión TIC en un movimiento que, desde el “modelo laboratorio de informática” a las “estrategias uno a uno”, ha mostrado una secuencia de reemplazo acompasado tanto por la obsolescencia tecnológica como por las decisiones de las políticas públicas. Entre otras cosas, este ritmo cambiante impactó en el tipo de saberes y recursos pedagógicos necesarios para su uso en la enseñanza demandados para la formación, por ejemplo, la capacitación para el uso de herramientas básicas, el conocimiento de usos pedagógicos de las tecnologías para el abordaje curricular, el uso de software especializado y/o simulaciones, entre otros. De manera más reciente, el espectro de la formación docente se muestra orientado hacia la producción y el uso de contenidos y recursos digitales, los aspectos vinculados con la ciudadanía digital, y la enseñanza de los diferentes lenguajes de las TIC, entre otras (Lugo y Delgado, 2019).

En este mismo sentido es posible señalar los movimientos en el debate disciplinar sobre la inclusión TIC que, en un lapso corto pero intenso, ha desplazado la presencia de saberes instrumentales vinculados con la formación de usuarios hacia un abordaje transversal de habilidades, contenidos o competencias vinculadas con la alfabetización digital y que, actualmente, se dirime en la delimitación de fronteras de un espacio curricular específico con presencia de diferentes contenidos vinculados con las TIC. En este sentido, las Ciencias de la Computación -o Informática- resulta el campo disciplinar de referencia (Echeveste y Martínez, 2016; Bonello y Schapachnik, 2020), dentro del cual se incluyen saberes vinculados con la robótica, la programación, la inteligencia artificial, y cuyo aprendizaje se considera necesario no sólo en los aspectos disciplinares sino también en relación a su importancia para el ejercicio de la ciudadanía y la vida social contemporánea². Lo cierto es que, como todo debate de esta índole, se trata de un desplazamiento en el

que se confrontan diferentes concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas con impacto tanto en las decisiones curriculares relativas a la inclusión TIC en la escolaridad obligatoria como a los saberes necesarios en la formación docente para su enseñanza.

Lo mismo puede señalarse en cuanto a la producción y circulación de recursos digitales, incluyendo allí el incipiente pero vertiginoso desarrollo de las soluciones tecnológicas Ed-Tech³. Descontando la necesaria intervención del Estado en lo relativo a la definición de un modelo de inclusión acorde a los principios y horizontes de su política educativa (Lugo *et al.*, 2021), en este punto juega el desafío de una formación docente tensionada por la velocidad y la expansión que logre ser planteada tanto hacia el desarrollo de criterios informados para su selección y uso en la enseñanza como también hacia la apropiación de saberes específicos para su diseño y elaboración en las prácticas educativas.

Finalmente, puede señalarse un tercer punto que tensiona la insistencia en la formación docente como factor de cambio asociado a la retórica de la profesionalización imperante sobre la docencia a nivel global, la cual desde hace décadas sostiene la concepción de un trabajo experto basado en la adquisición de conocimientos científicos y en el acopio de competencias profesionales a ser desarrolladas de manera autónoma y evaluable por sus resultados (Lawn y Ozga, 2004). Sin embargo, el ensamble de dicha retórica con las políticas de formación docente orientadas al cambio requiere volver la mirada sobre las condiciones materiales y simbólicas que cimientan la experiencia profesional docente. En el caso de los países de América Latina, dicha experiencia encuentra en la diversidad los puntos comunes de un proceso de pauperización económica; una autoridad pedagógica desgastada socialmente; escenarios laborales exigidos en sus condiciones materiales y exigentes en sus desafíos pedagógicos; falencias y fragmentaciones en las propias trayectorias de formación; desajustes entre los itinerarios formativos y las condiciones de la carrera profesional docente, entre otros puntos erosivos. En el cruce de estas dinámicas y en un contexto de escasa estabilidad institucional, la experiencia profesional de los/as docentes se afirma sobre el suelo de los valores, saberes e identificaciones propio de una identidad comunitaria, delimitando un territorio en el que *“están menos unidos por sus prácticas y elecciones que por las pruebas que les plantea su oficio”* (Dubet, 2002, p. 164). Así, la identidad profesional docente toma forma en el marco de un colectivo que le da sentido y, a la vez, densidad (Dubar, 2002).



Fotografía: pxhere.com

Desde esta perspectiva, y a los fines de pensar sus efectos en las políticas de formación, resulta interesante indagar las configuraciones de la experiencia profesional de los/as docentes producidas por la abrupta suspensión de la presencialidad educativa a partir de la pandemia y analizar allí los rasgos removidos y/o fortalecidos de su identidad profesional y, también, la emergencia de nuevos trazos.

2. Planos. La experiencia profesional docente en un nuevo escenario

Me acuerdo de

- tomar mesa en la universidad con uno de mis hijos durmiendo en mis brazos.
- el pánico entre mis colegas porque no tuvimos tiempo de recolectar datos para poder comunicarnos con nuestro@s alumn@s.
- dos cursos de uso de aula Moodle para lograr cambiar muy poco mis clases.
- un estudiante que subió a los árboles para poder tomar una clase.
- no dejar de moverme en la silla, yo que camino en el aula.
- el primer día conectada desde las 8:30 para dar consultas hasta las 21, para participar de la asamblea del gremio.
- hablarle a una pantalla con cámaras apagadas, y de las sonrisas cuando lográbamos activarlas.
- la batería de la compu que empezó a humear, y de comprarme una nueva con el aguinaldo⁴.

El corte abrupto provocado por la pandemia interrogó de manera particular los procesos de inclusión TIC en educación llevados a cabo en la región y tanto su estabilidad como su alcance marcó el punto de diferencia entre las respuestas construidas: los países que cuentan con políticas públicas digitales de mayor data y solidez tanto en lo referido a distribución y acceso universal a dispositivos y conectividad como a acciones de fortalecimiento y acompañamiento para la inclusión de las tecnologías en las prácticas educativas contaron con mejores condiciones para salir al ruedo de la urgencia.

En cualquier caso, este corte supuso la suspensión de la presencialidad y la temporalidad propias de lo escolar obligando a la búsqueda por parte de los gobiernos de estrategias orientadas a garantizar la continuidad de los procesos educativos y así, en poco tiempo, dispositivos y pantallas redefinieron las coordenadas de las formas escolares. En la turbulencia generada en el mapa social global (Rockwell, 2018a), y aunque innegablemente de una manera desigual, el uso de las TIC operó como un acelerador del cambio en las prácticas educativas movilizándolo frente a los efectos suspensivos de la incertidumbre.

La evidencia de tal aceleración confirma la coexistencia de las múltiples temporalidades imbricadas en los procesos educativos, lo cual relativiza la idea instalada en varios discursos externos a la escuela de la inclusión de las TIC como un proceso de cambio direccionado de manera lineal hacia la mejora. Al mismo tiempo, invita a analizar la particularidad de la acción docente en el cruce de condiciones, decisiones y acciones que están en juego a la hora de dinamizar los procesos de cambio. En esta dirección, un sendero posible para recorrer son las marcas visibles de este tiempo de ebullición en la experiencia profesional de los/as docentes. Algunos datos relevados en la región ofrecen

pistas interesantes para analizar allí los procesos de cambio en relación con la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales.

Por ejemplo, según la información recogida por la Evaluación de la Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación de Argentina, 9 de cada 10 docentes señaló que su trabajo aumentó en el contexto del aislamiento: casi el 68 % señaló que su caudal de trabajo se incrementó considerablemente y un 21% indicó que su trabajo aumentó un poco luego de la suspensión de clases presenciales, totalizando un 90% de docentes señalando el aumento del caudal de tareas durante el período de aislamiento social preventivo obligatorio. En el sector de gestión privada y en el ámbito urbano las/os docentes señalaron una mayor intensificación de su tarea durante la pandemia, particularmente en los niveles inicial y primario. Así, el despliegue de lo digital fue embebido en las prácticas educativas posibilitando dicha continuidad a expensas de una altísima inversión de horas y dedicación por parte de maestros/as y profesores/as, habituados de modo diferenciado al uso de esas tecnologías en su enseñanza. En este sentido, los aspectos más suscritos para explicar el incremento del tiempo de trabajo docente se vinculan con tareas pedagógicas y decisiones didácticas.

La tendencia en el aumento de la carga horaria de trabajo es similar para el caso de varios países de la región donde, por ejemplo, en Uruguay, Costa Rica y Colombia, las tasas de docentes que tuvieron que asumir una mayor carga horaria para impartir clases a distancia llegaron al 92%, 93% y 94%, respectivamente (Andrade Oliveira *et al.*, 2021). Los datos acentúan su color si atendemos a la autopercepción de los/as profesores/as sobre su salud mental resultante de la pandemia, variada entre los países: por ejemplo, en Chile y en Costa Rica, el 34% y el 25% de los/as docentes, respectivamente, consideraron que la pandemia provocada por el COVID-19 afectó mucho su salud, aunque la situación es más favorable en otros países como Panamá, Uruguay y Ecuador (Andrade Oliveira *et al.*, 2021; Red Estrado Chile, 2020).

Además del incremento cuantitativo del tiempo de trabajo, la experiencia profesional de los/as docentes en pandemia ha puesto sobre la mesa otras cuestiones no nuevas pero sí reversionadas a la luz de la emergencia educativa. Es el caso, tal como ha sido señalado con insistencia, de la desigualdad en el acceso a infraestructura tecnológica y conectividad, sobre lo que se comprueba un panorama variable en la región pero siempre con deudas pendientes: el 93% de los/as docentes de Costa Rica tiene un laptop mientras solamente el 43% de los/as profesores/as de Honduras tiene ese dispositivo; el 57% de los/as profesores/as de Colombia tiene una computadora pero en Paraguay solamente el 14%; y en la disponibilidad de Internet por banda ancha la cobertura de ese servicio varía desde el 46%, en Paraguay, hasta el 89% en Uruguay (Andrade Oliveira *et al.*, 2021). Desde ya podríamos seguir la ruta de la desigualdad en el mapa de cada país.

También es necesario incluir aquí los visos particulares sobre problemas conocidos tales como la desigualdad de género, por ejemplo, la diferencia entre mujeres y hombres en la realización de tareas domésticas, condición para la dedicación al trabajo docente trasladado al contexto del propio hogar (61% de las docentes son las únicas responsables de estas tareas). En esta misma línea se ubica el acceso a los recursos tecnológicos disponibles en el hogar (55% mujeres- 51 % hombres comparten los recursos, Andrade Oliveira *et al.*, 2021). Y, sobre todo, el acompañamiento a los/as hijos/as en las tareas escolares, función sobrecargada en tiempos de no presencialidad que, al menos para el caso argentino, muestra que cerca de 9 de cada 10 personas que asumieron el rol de

acompañante educativo son mujeres y, además, que la mitad de las personas adultas que desempeña este rol es el/la principal perceptor/a de ingresos del hogar (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020a). El rasgo predominante de feminización del trabajo docente, huella asentada en las imágenes de la docencia consolidadas a través del tiempo, destaca otro matiz del doble rol madres-docentes (Fuentes, 2020).

Algunas otras señales abonan al análisis de la cuestión de la experiencia profesional docente durante este tiempo. Por ejemplo, la comprobación de una búsqueda sostenida de los modos posibles para garantizar la continuidad pedagógica, lo que puede entenderse como una reacción

movilizada por la preocupación en mantener, recuperar o fortalecer el vínculo pedagógico con los/as estudiantes incluyendo allí no solo el aprendizaje de los saberes escolares sino también su bienestar emocional y el lazo afectivo y social con la escuela, los/as docentes y los/as pares. También la alta valoración de las familias sobre el esfuerzo de las escuelas y sus docentes para sostener la continuidad (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b) como así también el reconocimiento de sus logros en preservar o reforzar el contacto entre escuelas y familias (UNICEF, 2020). No sin condicionantes y aún con las propias trayectorias personales y laborales trastocadas, el hacer docente fue en busca de los márgenes posibles de acción para garantizar la tarea educativa y esto produjo reacciones sociales de reconocimiento y valoración.



Fotografía: pxhere.com

En estos y en otros ejemplos se despliegan imágenes asociadas a la docencia a lo largo del tiempo, hoy ancladas en un nuevo escenario disruptor de la experiencia docente. Imágenes mezcladas, yuxtapuestas, algunas más borrosas, otras más nítidas. Más allá de las diferencias en su identificación, podemos encontrar un punto común en el carácter cambiante y complejo del proceso de construcción de la identidad profesional docente. De esto da cuenta la innegable y acelerada capacidad de reacción que se evidenció en este escenario.

Así, mientras las macropolíticas pusieron su foco en el diseño de estrategias para disponer de medios tecnológicos y/o pedagógicos frente a la emergencia educativa (a través de plataformas digitales, tecnologías de la comunicación audiovisual, o materiales impresos), los/as docentes salieron al ruedo de la urgencia con lo que se tenía a mano para

sostener la continuidad pedagógica. De este modo, a través de un proceso de transformación contundente de las prácticas y los saberes, se puso en jaque la imagen de una docencia resistente al cambio, muchas veces sostenida por voces sociales, políticas o académicas y que, otras tantas, interfiere la posibilidad de sintonizar los procesos de cambio de las prácticas educativas.

3. Trazos. Las prácticas y los saberes docentes en movimiento

Me acuerdo de

- el sonido del grupo del WhatsApp de docentes que nunca paró.
- la discusión con colegas respecto de la priorización de contenidos.
- mi primer video como Youtuber de literatura para mis alumnos.
- proponer actividades cortas y claras.
- leer nuevos géneros con formatos diferentes, y también de producirlos.
- seguir construyendo el saber colectivo desde nuestros fragmentos.
- cuando observé las clases virtuales de esas practicantes por Zoom.
- una nueva manera de recordar: los historiales de Internet, Wikipedia, en los foros del aula virtual, las grabaciones de la última videoconferencia.

La suspensión de la presencialidad instrumentada a partir de la pandemia desestabilizó las coordenadas que emplazan la vida cotidiana de las instituciones educativas. Así, los elementos que en una temporalidad de larga duración permiten reconocer a una escuela como una escuela -espacio, tiempo y materialidades- se desdibujaron de modo abrupto y, con ellos, las referencias para la tarea pedagógica. De este modo, el cierre de los espacios físicos, la deslocalización del tiempo escolar y el necesario recurso de las tecnologías de la información y de la comunicación para sostener la continuidad pedagógica obligaron al diseño de nuevos trazos para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

La misma idea de "práctica" fue sacudida en el cimbronazo, moviendo la combinación estable y conocida de los saberes a enseñar, los artefactos y tecnologías que sostienen su transmisión, y la intervención pedagógica. También interrogando su especificidad en los diferentes niveles del sistema educativo; de hecho, la cuestión fue objeto de debate prolífico en el subsistema de la formación inicial a propósito de la legitimidad y de los modos para desarrollar las prácticas de los futuros docentes en formación y también convocó la reacción de las políticas para producir orientaciones y cambios en las normativas que las regulan.

Volvamos a algunos datos que ayudan a desgranar este proceso. ¿Qué hicieron los/as docentes frente a la irrupción del nuevo escenario educativo? En principio, un enérgico cambio de maniobra para instrumentar los modos que garantizaran la continuidad. Luego, la definición de un foco para darle sentido: casi a la par, el sostenimiento del vínculo y la recuperación o aprendizaje de los contenidos (podríamos decir, elementos indisolubles en la tarea de enseñanza). A partir de ese movimiento dirigido y acelerado, las variables que más fuertemente diferenciaron las propuestas fueron, por un lado, la disponibilidad tecnológica de los/as estudiantes y sus familias y, por otro lado, la disponibilidad docente de saberes para seleccionar, usar y/o producir propuestas y recursos adecuados a la modalidad adoptada. Es en relación con esta segunda cuestión donde juegan con peso en la diferencia las disposiciones y experiencia personal en el uso de las

tecnologías como así también el factor generacional, ambas con impacto el tiempo de trabajo demandado para el diseño de propuestas de uso educativo⁵ (Fundação Carlos Chagas, 2020; Johnson y Gálvez-Sobral, 2020; Andrade Oliveira *et al.*, 2021; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b).

¿De qué modo lo hicieron? En las variantes, puede decirse que el componente colaborativo propio de la comunidad profesional pesa con fuerza. La comunicación entre colegas fue un motor recurrente para procesar las decisiones como así también sus efectos. Las preocupaciones por la situación de los/as estudiantes y sus familias; el contacto con los/as estudiantes y su seguimiento; la inquietud por los efectos de la desigualdad en la posibilidad de acceso fueron temas que concentraron inquietud y movilizaron el contacto entre pares (ANEP, 2020; Fundação Carlos Chagas, 2020; Instituto Península, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b). También las consultas sobre el uso de tecnologías que facilitaran la comunicación y el diseño de propuestas, tareas en las que fue bien reconocido el apoyo de los equipos de conducción de las instituciones a la tarea de los/as docentes (Fundação Carlos Chagas, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b).

Finalmente, ¿en qué cuestiones se concentraron las dificultades? Con variantes, pueden identificarse dos cuestiones centrales: los modos para definir la priorización de los contenidos y el seguimiento de los/as estudiantes -incluyendo allí la interacción, su motivación para el aprendizaje en las nuevas modalidades y, sobre todo, la evaluación de los aprendizajes-, y el uso de tecnologías digitales en la enseñanza (ANEP, 2020; Fundação Carlos Chagas, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b).

Mirados en su conjunto, podría decirse que estos datos no informan novedad ni sorpresa. Hasta podríamos poner entre paréntesis la secuencia “pandemia- distanciamiento social- suspensión de la presencialidad educativa” para comprobar que dan cuenta de un proceso que viene macerándose a fuego lento en la vida cotidiana de las instituciones educativas produciendo transformaciones en la enseñanza a partir del uso de las TIC como así también señalando sus vacancias. Lo que sí carga de sentido a la lectura de los datos, al menos a nuestros fines, es que en la urgencia este uso se volvió condición de un proceso moldeado por las dinámicas de la experiencia profesional docente.

Un uso condicionado por la disponibilidad de acceso a dichas tecnologías, muchas veces sujeto al que cada maestro/a o profesor/a dispone de manera personal y que, por ende, conlleva los efectos de la desigualdad. También por las disposiciones y aproximaciones personales, culturales y generacionales. Un uso potenciado o dificultado por la disponibilidad de saberes específicos y por las cercanías y también los alcances de los procesos de formación. A la vez, la cuestión del uso de las tecnologías involucra de manera indisoluble y específica al conocimiento educativo cuya transmisión está en juego.

Es, además, un uso que se regula en el marco de la economía del trabajo de aula y de la estabilidad de su hacer pedagógico -qué es posible y qué es viable en relación con los modos, reglas y condiciones materiales, organizacionales y laborales disponibles- y de los contextos socioculturales que enmarcan las prácticas. También, es un uso que se moldea a la luz de los rasgos propios de la práctica de la docencia: una mezcla entre la búsqueda de soluciones a problemas de la enseñanza, las decisiones individuales y a la vez construidas en el intercambio colaborativo entre colegas, y la actuación en el equilibrio de lo planificado y lo imprevisible.

La conjugación de estos elementos de la experiencia profesional docente alienta a una mirada sobre la enseñanza en el plano de la continuidad relativa (Rockwell, 2018b)⁶, esto es, como un entramado en prácticas heterogéneas en las que se reflejan múltiples temporalidades y espacialidades, se yuxtaponen contenidos de diferente orden y contextos -y formas de enseñanza asociadas-, y en la cual se superponen lógicas de diferente impronta que, a través de dinámicas de avances, desarrollos y retrocesos, dotan de sentidos particulares a la experiencia escolar⁷.

Generalmente, la hibridez y la heterogeneidad de estas prácticas funcionan como punto de desvío para la mirada externa. Los discursos sociales y sus voces de demanda valorarán con recelo la capacidad de los/as docentes para sacudir el polvo de las aulas. Los discursos políticos y sus reflejos en propuestas de formación medirán con impaciencia la velocidad de reacción y los efectos de mejora en los aprendizajes de los/as estudiantes. Los discursos científicos y sus correlatos en desarrollos didácticos producidos en la investigación analizarán con rigor el grado de consecución de sus modelos. La expectativa del cambio entendido como innovación unidireccional y hacia la mejora será, en este sentido, el filtro de la sospecha sobre unas prácticas resistentes al cambio. Sin embargo, las prácticas docentes se revelan hábiles para innovar sobre la base de lo construido en la propia experiencia, evaluando aquello que se propone como cambio o mejora al tiempo que se constata si es posible anticipar, evaluar o prever sus dificultades y posibles ventajas en un marco de estabilidad (Chartier, 2005).

La suspensión de la presencialidad quebró el encuadre de ese marco estable haciendo de ese movimiento imperceptible de las prácticas docentes una oportunidad para desencadenar manifestaciones sorprendentes (Chartier, 2017). Así, frente a lo abrupto e inesperado de la interrupción y sus efectos pedagógicos colaterales, los/as docentes rearmaron el tablero para repensar medios y modos de sostener las prácticas educativas. En esa combinación se pusieron en juego los saberes pedagógicos disponibles al tiempo que fue necesaria la búsqueda de otros nuevos, aquellos que permitían movilizar la enseñanza a través de los medios tecnológicos para la construcción de estrategias didácticas y de otras acciones de diferente orden que alentaran la continuidad. Y esa construcción fue realizada en el colectivo de la misma profesión, subrayando sus rasgos de sociabilidad ahora renovados en el uso inventivo de las tecnologías.

La fuerza productiva de las prácticas docentes visibilizada en el contexto de la modalidad remota de emergencia da cuenta del ejercicio de una posición docente en la cual se combina un desarrollo y un crecimiento de un lugar en el seno de la profesión (Novoa, 2017); un estilo o una manera propia de actuar y organizar el trabajo como profesor/a; una disposición y capacidad de encontrar permanentemente nuevas formas de actuar; y una forma de intervención y de afirmación pública de la profesión. En el devenir de este proceso los/as docentes renombraron la noción de innovación en relación con la inclusión TIC a través de transformaciones en el corto plazo que traccionaron la acción de las políticas educativas. Un ejemplo de esto es la atención al rasgo colaborativo de la identidad profesional docente a través de las variadas iniciativas de las políticas educativas promovidas para visibilizar y promover el intercambio de las experiencias pedagógicas desarrolladas en diferentes contextos⁸ y, también, su atención al cambio en la configuración de las prácticas de enseñanza para repensar los procesos de formación docente⁹. Estas dinámicas también han movilizado los sentidos de la investigación educativa, llamando a instalar o a profundizar la mirada en la construcción de memorias pedagógicas como insumos para la construcción futura de conocimiento pedagógico y didáctico.

4. Posiciones. La formación docente y el fortalecimiento de la profesión

No es posible anticipar de qué manera los trazos emergentes delineados por la situación pandémica dispondrán nuevos escenarios para la enseñanza que alberguen la estabilidad del intenso proceso de productividad pedagógica en clave docente. Lo cierto es que, en clave de la coexistencia de temporalidades de los procesos educativos, la ebullición de este tiempo señala un cambio de ritmo cuyos efectos serán innegables.

La progresiva vuelta a la presencialidad devela algunos de ellos, inesperados, interrogando los saberes pedagógicos intrínsecos a la acción de enseñanza y las decisiones cotidianas de las instituciones educativas. Así, el retorno ha desplegado nuevas preguntas a propósito de la re-configuración de los vínculos en el marco de subjetividades vulneradas o del reencuentro de los cuerpos, gestos y palabras en la presencia cercana. También, alrededor de la reconstrucción de las rutinas escolares luego de meses inestables y a propósito del impacto que el contacto estrecho con pantallas y dispositivos ha tenido en la disposición cognitiva hacia las tareas escolares. La vuelta desafía, además, a afirmar los modos para hacer del aula un espacio de cuidado hacia quienes se volvió distante y a encontrar las estrategias pedagógicas para re-equilibrar aprendizajes con la vara de la igualdad. Son situaciones que connotan la experiencia profesional de los/as docentes, también lesionados por los efectos pandémicos, en tanto parecen haber amplificado la demanda de los esfuerzos necesarios para sostener la enseñanza en medio de la desorientación, exigiendo una recreación de sus saberes en un diálogo colectivo e institucional cuyas condiciones, se sabe, no siempre están disponibles.

Habrà que analizar la decantación de estos efectos, filtrando luego aquellas cuestiones que permiten rastrear el margen disponible para proyectar una cotidianeidad escolar animada de forma estable por el impulso a la inclusión pedagógica de las TIC, por ejemplo y como anuncian diferentes voces, a través del uso de formatos híbridos para la enseñanza. En principio, y como siempre se señala, en lo relativo a las condiciones laborales e institucionales necesarias para que estos cambios tengan lugar. Luego, y como se insiste, en lo referido a la deuda pendiente sobre el acceso a la infraestructura tecnológica y a la conectividad, cuestión insoslayable. Pero también, y especialmente, en lo que tiene que ver con una formación docente focalizada en los saberes necesarios para el uso pedagógico de las TIC más allá de la emergencia, es decir, atenta a la construcción regulada y estable de criterios para la intervención de la enseñanza en función de la especificidad y la combinación de materialidades, formatos y contextos.

Por lo pronto, la fuerza de este proceso interroga a las políticas de formación docente en algunos desafíos persistentes que hagan del oficio una profesión afirmada en su posición (Novoa, 2017). Entre ellos, los modos a través de los cuales los dispositivos de formación recuperan los saberes pedagógicos de los/as docentes y, atendiendo a su identidad específica, establecen un diálogo con saberes provenientes de diferentes campos disciplinares y contextos de producción para su análisis y validación. En relación con los procesos de inclusión TIC en las prácticas educativas, se trata de abordar los sentidos, calidad y pertinencia de las estrategias, tareas y recursos puestos en juego por la enseñanza en la búsqueda de los aprendizajes esperados, lo cual abre la posibilidad de enriquecer los procesos de formación con conocimientos específicos sobre un campo disciplinar en constante desarrollo al tiempo que permite confirmar y/o revisar la vigencia de principios pedagógicos, curriculares y didácticos comprobados en su eficacia en las prácticas de aula a lo largo del tiempo. Un interjuego tendiente a evitar la obsolescencia pedagógica acelerada por la

velocidad y por los sentidos impuestos por las tecnologías y, también, una inclusión tendiente a modalizar la estandarización curricular creciente en los procesos de formación atendiendo a la particularidad de los diferentes mapas educativos.

Otra cuestión abierta en su complejidad es la instrumentación de procesos formativos que dispongan de tiempo, espacio y saberes para la selección y también para la construcción colectiva de estrategias transferibles a diferentes contextos en función de sus características. En tanto profesión regulada por el Estado, la docencia demanda acciones de formación que apunten a la institucionalización de la enseñanza apoyando la tarea de maestros/as y profesores/as (Terigi, 2010). Para ello, la formación encuentra el desafío de recuperar el carácter situado y artesanal de la tarea docente más allá de iniciativas personales o voluntaristas sino más bien encuadrándolo en un marco institucional con condiciones favorables para la producción pedagógica de manera colaborativa. La inclusión TIC se vuelve un terreno fértil para este modo de intervención, sobre todo si se tiene en cuenta que la amplitud y la proliferación de recursos digitales disponibles para su uso plantean la importancia de un trabajo de análisis atento a su contextualización en propuestas de enseñanza para el aula que respondan a las características de diferentes contextos educativos.

Un tercer reto persistente para las políticas públicas de formación docente tiene que ver con la escala y el alcance de sus acciones. Esto supone un gran esfuerzo para los Estados ya que implica diseñar una planificación informada sobre un diagnóstico que, en la mayoría de los países de la región, no suele estar disponible o bien incluirse como componente del diseño de las políticas. Y también requiere contar con las decisiones y las condiciones que garanticen que, en su diversidad y cualquiera sea su localización geográfica, todos los/as docentes de cada país, dispongan de una oferta planificada de formación actualizada, sistemática y de calidad en el transcurso de las diferentes etapas de su trayectoria profesional. Frente a este panorama, durante las dos últimas décadas, la modalidad a distancia se ha instalado como una opción atractiva en tanto brinda la posibilidad de una mayor cobertura de la oferta a un menor costo económico que otros formatos. Al mismo tiempo, y tal como fue evidenciado en durante el tiempo de la suspensión de la presencialidad, el uso de las tecnologías digitales ofrece un elemento que potencia el propio proceso formativo de los/as docentes en tanto fortalece los procesos de apropiación de estas tecnologías a propósito de su uso para la enseñanza. Sin embargo, la ampliación de esta modalidad como opción para la formación docente requiere una planificación pertinente y adecuada al diagnóstico de las demandas de cada contexto, así como también la necesaria atención a la calidad de la oferta en estos formatos y, por supuesto, la consideración de la disponibilidad tecnológica.

En su conjunto, estos desafíos intervienen la arquitectura institucional de las políticas públicas en tanto ponen en sintonía las políticas de inclusión TIC con políticas docentes que apunten a al fortalecimiento de la posición docente, la cual ofrece elementos para comprender cómo una profesión se organiza interna y externamente y también para discernir elementos intervinientes en el proceso de construcción de lo profesional, incluyendo allí los modos de dinamizar el cambio en el marco de un hacer específico.

Por su parte, la investigación educativa encuentra en la productividad docente de este tiempo una invitación a renovar sus lentes y a ofrecer elementos que anuden su contribución a las políticas de formación. Uno de ellos es la posibilidad de repensar la idea del profesional reflexivo, luego de décadas de usos polisémicos y variados en su contribución al campo, algunos de los cuales hicieron de la reflexión una competencia genérica,

bandera asociada a los discursos de la autonomía profesional (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). A propósito de la visibilización de las acciones pedagógicas de los/as docentes provocada por la ebullición pandémica, resituar la reflexividad docente como principio de comprensión de un mundo escolar inestable es una alternativa para ubicar a las propias prácticas profesionales en el centro y desde allí indagar cómo los/as docentes se definen y re- inventan fuera de sus roles y estatus tradicionales. Esto implica hacer de las mismas prácticas profesionales una materia de reflexión, con el fin de otorgarles sentido a través de un ejercicio que también incluya la interacción y la reflexión de aquellos/as con quienes se comparte dicha práctica. Asimismo, repensar la reflexividad docente desde la investigación es una posibilidad para fortalecer los procesos formativos orientados a hacer de la reflexión sobre las prácticas un ejercicio crítico que incluya la lectura de los problemas y encrucijadas sociopolíticas que las atraviesan y entre las cuales cuentan las paradojas de un mundo atravesado por la dinámica digital.

En la misma dirección, se abre una ventana para expandir la mirada sobre la reconfiguración de las prácticas docentes a propósito del uso de las TIC. En este sentido, la investigación educativa puede contribuir al estudio de las acciones docentes desplegadas en el marco de los cambios producidos por la materialidad digital, atendiendo a los organizadores o invariantes que regulan el funcionamiento de dichas prácticas en combinación con las decisiones situacionales que orientan el uso pedagógico de dichas tecnologías (Altet y Chartier, 2006; Chartier, 2010; Vinatier, 2013). La producción de conocimiento sobre este punto resulta vital para enriquecer los procesos formativos, los cuales, a su vez, también buscan una afirmación que haga sentido con la experiencia profesional docente. La investigación tiene un papel relevante a través del estudio y la construcción de propuestas de formación que hagan del análisis de las prácticas una instancia adecuada a las diferentes etapas de desarrollo profesional docente y que ésta se vuelva propicia para fortalecer sus saberes. Esto implica afinar los modos a través de los cuales se entran los saberes teóricos de referencia (disciplinares, pedagógicos, didácticos) con las expectativas y los modos de uso que los docentes dan a esos saberes (Chartier, 2007; 2010; Vinatier, 2013). En este sentido, una formación docente para la inclusión TIC orientada en dirección a la afirmación de la posición profesional supone dialogar con las lógicas de producción y circulación del conocimiento pedagógico como procesos específicos y asociados al carácter identitario del hacer de la enseñanza y en cuya manufactura se hibridan saberes de diferente orden y naturaleza.

Para concluir

Como se ha dicho, dentro de los efectos producidos en este tiempo de ebullición es posible identificar una intensa productividad pedagógica y didáctica por parte de los/as docentes en la cual se ha desplegado una prolífica variedad de usos de las TIC para la enseñanza. Un proceso de hechura artesanal, condicionado por los medios disponibles, nutrido por la modalidad colaborativa entre docentes. Un proceso potenciado por las mismas tecnologías que permitieron la construcción colectiva a la distancia y que, al mismo tiempo, amplificaron su alcance a través del intercambio en redes para compartir prácticas y experiencias. En la urgencia de la continuidad pedagógica y con la materialidad disponible, las múltiples iniciativas de las escuelas y sus docentes mostraron su extraordinaria potencia para dinamizar un cambio en el cual se puso en evidencia que las derivas de las tecnologías hablan en las prácticas de quienes se las apropian, reinventando sus funciones y sentidos.

En el reconocimiento social del hacer docente, tal despliegue ha sido valorado con tono asertivo como una oportunidad para reforzar la necesidad de un cambio en la propuesta escolar, hace tiempo declarado como imperativo. Sin embargo, en su prepotencia urgida, este movimiento advierte a las políticas educativas sobre algunas cuestiones a considerar en vistas a acompañar la acción de los/as docentes hacia ese horizonte.

Hacer foco en la experiencia profesional de los/as docentes ubica la lectura sobre el cambio en una perspectiva que incluye tanto el papel de las condiciones materiales y simbólicas en los procesos de configuración de su identidad como también aquellos elementos que la moldean y le dan color específico, entre ellos, la construcción de saberes pedagógicos y didácticos sobre la enseñanza. Es en este punto donde se juegan modos y modalidades propias de la acción docente cuya consideración resulta clave en los procesos de formación y central en el caso de las políticas públicas que vienen apostando a la inclusión TIC en las prácticas educativas.

Bibliografía

- Andrade Oliveira, D.; Pereira Junior, E. y Clementino, A.M (2021) Trabajo docente en tiempos de pandemia. Informe Técnico. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/trabajo_docente_en_tiempos_2505_final_reduce_1.pdf
- Altet, M. avec Chartier, A.M. (2006) "Entretien L'analyse de pratiques. Rétrospectives et questions actuelles", *Recherche Et Formation*, (51), pp. 11-25.
- ANEP - Administración Nacional de Educación Pública (2020) Desafíos de la educación a distancia. Estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>
- Bocconi, S., Chiocariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016) "Developing computational thinking in compulsory education-Implications for policy and practice.", *JRC Working Papers*, Disponible en: <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc104188.html>
- Bonello, M.B. y Schapachnik, F. (2020) "Diez preguntas frecuentes (y urgentes) sobre pensamiento computacional", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), pp. 156-167. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27453/29021>
- Brito, A. (2015) "Producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural en la escuela: reconfiguraciones en torno a la cultura escrita (Argentina, 2003-2013)". Tesis de Doctorado. FLACSO-Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8118/2/TFLACSO-2015AMB.pdf>
- Chartier, A-M. (2005) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. (2007) "A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos", *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*, San Pablo, Ceale, pp 189-207.
- Chartier, A-M. (2010) "Enseñar a leer y escribir, entre teoría y práctica". Conferencia presentada en la V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.
- Chartier, A-M. [1987] (2017) "La escuela estallada", *Pedagogía y Saberes* (46), Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 97-100.
- Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (2002) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Echeveste, M. E., y Martínez, M. C. (2016) "Desafíos en la enseñanza de Ciencias de la Computación", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(12), pp. 34-48. Disponible en [https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/14796Desafíos en la enseñanza de Ciencias de la Computación](https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/14796Desafíos%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20Ciencias%20de%20la%20Computaci%C3%B3n)

- Fuentes, S. (2020) "Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina". En Bustos, J. M. y Villafaña, S. (comps.). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), pp. 127-149. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46453/1/S2000784_es.pdf
- Fundação Carlos Chagas (2020) *Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Informe Nro. 1*. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Disponible en <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>
- Instituto Península (2020) Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo. Disponible en: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Sentimentos_Fase4.pdf
- Jara, I., Hepp, P., Rodríguez, J. y Magdalena Claro (2019) "Políticas y prácticas para la enseñanza de las Ciencias de la Computación en América Latina" Microsoft América Latina. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/335611854_Políticas_y_prácticas_para_la_enseñanza_de_las_Ciencias_de_la_Computación_en_América_Latina.
- Johnson, J. y Gálvez-Sobral, J. (2020) "COVID-19. La respuesta educativa en Guatemala". Centro de Investigaciones Educativas (CIE). Universidad del Valle de Guatemala. Disponible en: https://www.canva.com/design/DAD87079KPE/m1MgqUREMZ3QCn645yu-w/view?utm_content=DAD87079KPE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink#10
- Lawn, M. y Ozga, J. (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Pomares.
- Lion, C. (2019) Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. IIPE UNESCO Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf
- Lugo, M. T., Ruiz, V., A. Brito y Brawerman, J. (2016) Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay. UNESCO.
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2019) "Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina". Documento de Trabajo n°188. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/187-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-Lugo-y-Delgado-noviembre-de-2019.pdf>
- Lugo, M.T., Brito, A., Jassin, N. (2021) Soluciones EdTech en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia. BID, febrero 2021. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Soluciones-Ed-Tech-en-Argentina-Perspectivas-y-desafios-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Nóvoa, A. (2017) "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente", *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), pp. 1106-1133. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>
- Pedró, F. Subosa, M., Rivas, A., y Valverde, P., (2019) Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO.
- Red ESTRADO Chile (2020) Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en período de pandemia. Disponible en <http://redeestrado.org/wp-content/uploads/2020/10/re-minuta-resultados-encuestas-septiembre-chile-2020.pdf>
- Rivoir, A. y Morales, M.J. (2021) *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO. En <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/publicaciones/politicas-digitales-educativas-en-america-latina-frente-la-pandemia-de-covid-19>
- Rockwell, E. (2018a) "Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares", *Cuadernos de Antropología Social*, (47). Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4945>
- Rockwell, E. (2018b) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural". En Rockwell, E., *Antología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020a) "Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19", Buenos Aires, agosto. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020b) "Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19". Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. En https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (2018) "La noción de 'profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites'", *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Terigi, F. (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile: PREAL.
- UNESCO (2019) "Coding, programming and the changing curriculum for computing in schools". Disponible en: <https://wcce2022.org/pubs/UNESCO%20meeting%20at%20OCCCE%202018%20report%20final.pdf>
- UNICEF Argentina (2020) *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Informe sectorial de Educación. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/9356/file/El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20-%20Informe%20Educa%20C3%B3n.pdf>
- Vinatier, I. (2013) *Le travail d'enseignant*. De Boeck: Belgique.

Notas

- ¹ En América Latina, las estrategias de formación profesional docente de mayor alcance han estado vinculadas con las políticas de escala nacional que se han sostenido en el tiempo, tales como Costa Rica con el PRONIE; Chile con la Red Enlaces; Brasil a través del ProInfo, Colombia con Colombia Aprende y Computadores para Educar; México, primero con Red Escolar, luego con Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos; Perú, con Huascarán; Uruguay, con Plan Ceibal; y, aunque discontinuado, Argentina, con Conectar Igualdad y Juana Manso (Lion, 2019; Lugo *et al.*, 2016; Lugo y Delgado, 2019; Rivoir y Morales, 2021).
- ² El impacto de este debate en las decisiones de política pública educativa es reciente para la mayoría de los países y variable en lo que refiere a alcance y niveles del sistema educativo obligatorio (Bocconi *et al.*, 2016; Jara *et al.*, 2019; Pedró, *et al.*, 2019; UNESCO, 2019).
- ³ El desarrollo de las llamadas "soluciones tecnológicas en educación" alude a un proceso de índole educativa pero a la vez económica y de orden global. Se trata de un panorama liderado por China, Estados Unidos, Europa e India y el desarrollo de mercados emergentes en África, América Latina y el sudeste asiático impulsados por la necesidad de reducir los costos y mejorar el acceso educativo a través del uso de tecnología avanzada, un potencial reforzado a partir de las estrategias de emergencia para la continuidad pedagógica (Lugo *et al.*, 2021.)
- ⁴ Los testimonios forman parte de un ejercicio de reflexión sobre la experiencia de enseñanza durante la suspensión de la presencialidad educativa realizado con 150 docentes de diferentes niveles educativos de Argentina y otros países de la región, participantes de la Especialización en *Lectura, escritura y educación*, FLACSO-Argentina.
- ⁵ "Los datos explican la diferenciación de la capacidad de uso de los recursos tecnológicos digitales entre las franjas etarias, y ocurre que a medida que se aumenta la franja etaria de los profesores, más difícil es trabajar con tecnologías digitales. En el otro extremo, mientras al 25% de los encuestados de más de 50 años de edad les parecía fácil o muy fácil trabajar con esas tecnologías, entre los de 29 años o menos, ese índice alcanza el 49% de ellos. O sea, prácticamente el doble" (Red Estrado Chile, 2020, p. 18).
- ⁶ Elsie Rockwell (2018b) utiliza la idea del plano de "continuidad relativa" para caracterizar esta forma de acercamiento a las prácticas escolares y recurre al ejemplo de las prácticas de enseñanza escolar de la lectura para dar cuenta de su movimiento: la lógica de las religiones del libro (la enseñanza de la lectura a

partir de la memorización de un texto sagrado); la lógica secular (el desplazamiento de textos y signos religiosos en las aulas por los textos del patrimonio nacional); la lógica del espacio público (La confluencia de la diversidad (lingüística, cultural, religiosa) y la posible construcción de un espacio común); la lógica del mercado privado (la venta de dispositivos didácticos e informáticos para desarrollar "competencias lectoras", dentro o fuera del aula); la lógica de los movimientos sociales (la construcción de otros textos y de otras formas de leer en el contexto de luchas locales), entre otras.

- ⁷ En otra oportunidad de acercamiento investigativo a la cuestión del cambio en las prácticas (Brito, 2015) analicé estos procesos en relación con la enseñanza de la cultura escrita en los cuales, durante un período de diez años, pude identificar la creciente construcción de nuevos sentidos sobre el cambio a propósito del progresivo uso de las tecnologías por parte de los/as mismos/as docentes en sus prácticas personales, laborales o domésticas. Sin embargo, al tiempo que se mostraban cada vez más dispuestos a la adopción de sus usos en las aulas, la enseñanza de la lectura y la escritura seguía manteniéndose sostenida en la utilización del libro de modo prevaleciente. Naturalizado como materialidad invariante, el objeto libro seguía imponiéndose como el soporte insustituible y tanto las categorías intelectuales como las valoraciones de la cultura impresa continuaban operando en esta construcción. Sin embargo, esta defensa fue cediendo en intensidad durante el período estudiado en tanto la observación de la propia experiencia y también las de los/as propios estudiantes confirmaban la convivencia de las prácticas de la cultura escrita en su versión impresa y digital, según contextos y finalidades de uso. Impulsadas por la llegada de las computadoras a partir de la política oficial de Conectar Igualdad iniciada en el año 2010 en Argentina, la cultura digital se haría su lugar en las aulas con la utilización progresiva de los diferentes artefactos disponibles a través de nuevos usos que se sumaban y resignificaban las prácticas ya existentes. La predominancia de las pantallas como soporte para la edición de los textos comenzó a convivir con otras formas donde el diálogo entre texto, imagen y sonido ofrecía nuevas aperturas. No obstante, aún resultaba una incógnita de qué modo los saberes escolares se reubicarían en el mapa de la cultura común al tiempo que surgían nuevas inquietudes tales como la diferencia entre "clickear y aprender". Así, en el juego de ensayos y pruebas, las respuestas a los desafíos del cambio cultural eran movilizadas en el propio espacio y al propio tiempo de los/as docentes y, en su complejidad, construían en las aulas una versión con identidad específica del proceso de reinención de la enseñanza.
- ⁸ En algunos países de la región, las políticas docentes han activado o fortalecido dispositivos en ese sentido. En Argentina, por ejemplo, la provincia de Córdoba impulsó "Voces en Red", una serie de videos que ofrece reflexiones pedagógicas de especialistas, directivos y docentes; Santa Fe desarrolló el "Observatorios de Prácticas", y también el Instituto Nacional de Formación Docente ha impulsado acciones en esta dirección. Asimismo, durante el lapso de la suspensión de la presencialidad y hasta hoy, numerosas organizaciones, instituciones y centros educativos han propuesto la realización de conversatorios y mesas virtuales destinadas a este tipo de intercambio.
- ⁹ Por ejemplo, es el caso de la provincia de Buenos Aires con el Programa ATR (Acompañamiento a la Trayectoria y la Revinculación) destinados a docentes sin cargos o módulos activos y estudiantes de los últimos años de la formación docente inicial que se encuentren realizando sus prácticas para el acompañamiento a las trayectorias educativas a través de visitas domiciliarias a estudiantes de escolaridad obligatoria. Otro ejemplo es el de la provincia de Santa Fe con el "Ciclo de Talleres para formadores de las Prácticas Docentes", que involucró a los Profesores del campo de la Práctica Docente de los Institutos Superiores de Formación Docente de Gestión Estatal y Gestión Privada como destinatarios/as.

* Andrea Brito es Doctora en Ciencias Sociales; Magister 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 para la Enseñanza Primaria, Escuela Normal Superior Nro. 4; Profesora Investigadora y Coordinadora de la Especialización en Lectura, escritura y educación, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: abrito@flacso.org.ar



La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior

Emergency Remote Teaching during COVID-19 in Higher Education. The Post-pandemic Challenges

MANUEL AREA-MOREIRA*

Universidad de La Laguna

Resumen

Este artículo es un ensayo sobre el impacto de la COVID-19 en la enseñanza universitaria y sobre lo que debiera ser la transformación digital de la educación superior mirando hacia un tiempo postpandémico. Está estructurado en cuatro partes. En la primera realizamos una breve revisión de las publicaciones sobre los efectos de la COVID-19 en la educación superior señalando que existe una ingente literatura académica a nivel mundial e iberoamericana al respecto. En la segunda proponemos una caracterización o inventario de las prácticas docentes desarrolladas durante el confinamiento y que responden a lo que se denomina como ERE (Enseñanza Remota de Emergencia). En la tercera parte, proponemos que la transformación digital de la educación superior no debe entenderse como un periodo coyuntural consecuencia de la COVID-19, sino que debe acometerse como proceso de adecuación histórica de las universidades a las transformaciones que están ocurriendo en las sociedades del siglo XXI. Finalizamos, a modo de conclusiones, extrayendo algunas lecciones derivadas de la pandemia cara a impulsar la enseñanza digital en nuestras universidades.

Palabras clave: Educación y COVID-19 - Universidad digital - Enseñanza remota de urgencia - Educación a distancia - Transformación digital

Abstract

This article is a reflection essay on the impact of COVID-19 on university education and on what the digital transformation of higher education should be looking towards a post-pandemic time. For this, this work is structured in four parts. In the first, we made a brief review of the publications on the effects of COVID-19 on higher education, noting that there is a huge academic literature at the global and Iberian-American level on the matter. In the second section we propose a characterization or inventory of the teaching practices developed during confinement and that respond to what is called ERE (emergency remote teaching). In the third part, we propose that the digital transformation of higher education should not be understood as a temporary period as a consequence of the Covid, but should be undertaken as a process of historical adaptation of universities to the transformations that are occurring in 21st century societies. We conclude, by way of conclusions, drawing some lessons derived from the pandemic in order to promote digital education in our universities.

Keywords: Education and COVID-19 - Digital university - Emergency remote instruction - Distance education - Digital transformation

Cita recomendada: Area-Moreira, M. (2021) "La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior", en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp. 57 - 70.

COVID-19 y educación superior en las publicaciones académicas

Probablemente nunca antes se había escrito tanto sobre un mismo tema en tan poco tiempo. La COVID-19 es el gran asunto o fenómeno histórico del presente y prácticamente no hay ningún sector o área de nuestra sociedad donde no se haya analizado su impacto y consecuencias. En el ámbito educativo los estudios e informes desarrollados sobre los efectos de la COVID-19 en la enseñanza son numerosos y se cuentan por miles de publicaciones disponibles en Internet.

En el caso particular de la educación universitaria, una búsqueda en Google Académico/Scholar de los términos "Covid AND Higher Education" arroja un resultado de más de 50.000 publicaciones académicas en lengua inglesa en los dos últimos años (2020-21) desde que se declaró la pandemia. La misma búsqueda con los términos de "Covid AND Educación Superior" nos ofrece más de 17.000 publicaciones académicas en lengua española.

Un análisis más detallado del estado actual de las publicaciones a nivel mundial sobre la Covid y la educación superior puede verse en el trabajo de Bond, Bedenlier, Marín, Händel (2021). En el mismo, estos autores, realizaron una revisión de mapeo sistemático que recopila y describe las características de 282 estudios empíricos primarios desarrollados en distintos países. Estos autores encontraron que las temáticas más abordadas fueron las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje en línea (171 artículos), impacto del cambio al aprendizaje en línea (84 artículos); percepciones de los profesores sobre el aprendizaje virtual, (54 artículos); el equipamiento tecnológico de los estudiantes (38 artículos) y el rediseño de los cursos impartidos (31 artículos). Es de destacar que también crearon distintos mapas interactivos donde se puede explorar la distribución geográfica de dichas publicaciones por zonas del planeta.

Otro trabajo muy interesante es el que está realizando T. Bates (2020) en el que recopila y sistematiza distintos informes, publicados en lengua inglesa, en los que se exploran los distintos impactos que ha tenido la enseñanza remota de emergencia en las universidades como son la utilización de las herramientas tecnológicas, las opiniones y percepciones de estudiantes y docentes, o el tipo de metodologías y experiencias de aprendizaje articuladas online. Por su parte, Abu Talib, Bettayeb & Omer (2021) realizaron una revisión de más de 40 artículos de revistas de alto impacto con el objetivo de explorar y evaluar el impacto que estos cambios han tenido en la educación superior con relación a la transformación digital y el cambio al aprendizaje en línea causado por la pandemia.

Con relación al contexto latinoamericano también existen contribuciones abundantes. A modo de ejemplo de lo publicado puede consultarse el informe de UNESCO-ISEALC (2020) donde después de analizar el impacto en distintas regiones del continente, este organismo recomienda a las instituciones de educación superior acciones de política universitaria como:

- Anticiparse a una suspensión de larga duración, centrando los esfuerzos en asegurar la continuidad formativa y garantizar la equidad, generando mecanismos de gobierno, monitoreo y apoyo eficientes;
- Diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja;
- Documentar los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos;
- Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo;
- Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje

Véase también informe realizado por Pedró (2020) para la Fundación Carolina donde ofrece el inventario de distintos efectos e impactos del confinamiento sobre la enseñanza universitaria en el contexto latinoamericano y sugiriendo distintas recomendaciones de política educativa a corto y medio plazo.

En el contexto español puede consultarse el estudio sobre las políticas de enseñanza universitaria en tiempos de Covid-19 (Area-Moreira *et al.*, 2021) donde se analizaron las directrices y recomendaciones elaboradas por los equipos de gobierno de una muestra amplia de universidades públicas españolas para la docencia durante el tiempo pandémico. Otros análisis de interés son los trabajos de Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) y de Corell y García-Peñalvo (2020).

Finalmente es recomendable consultar lo publicado en lengua española en los números monográficos de revistas académicas. La tabla 1 ofrece un listado o inventario de números monográficos dedicados a la COVID-19 en la enseñanza superior en diversas revistas académicas del ámbito iberoamericano.

Tabla 1. Monográficos de revistas académicas en lengua española sobre COVID-19 y Educación

Revista de Educación Superior en América Latina ESAL	Educación Superior y COVID-19: Disrupción y adaptabilidad Vol 8 (julio-diciembre, 2020) https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/issue/view/550
Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)	Educación Superior: Pandemia COVID-19 Vol. 14 Núm. 2 (2020) https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/issue/view/99
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social	Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas Vol 9, No 3 (2020) https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3
Campus Virtuales	COVID-19 y enseñanza universitaria Vol. 9, Num. 2, 2020, octubre http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=258
Propuesta Educativa	Educación y Pandemia No. 54 (2020) http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice-n54/
Revista de Educación y Derecho	COVID-19: Docencia online y protección de derechos y garantías fundamentales Núm. 22 (2020) https://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/2415
Revista Iberoamericana de Educación	Educación y pandemia. Efectos y opciones de política en Iberoamérica Vol. 86 Núm. 1 (2021) https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia1 Vol. 86 Núm. 2 (2021) https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia2
Publicaciones	Ecologías de Aprendizaje digital en tiempos de COVID-19 Vol. 51 Núm. 3 (2021) https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/issue/view/1291
Revista de Educación a Distancia (RED)	Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea, como consecuencia del COVID-19 Vol. 21 Núm. 65 (2021) DOI: https://revistas.um.es/red/issue/view/19061
International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)	Covid-19 & Education No. 15 (2021) https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/issue/view/260

Integración y Conocimiento	Dossier especial: La Educación Superior en tiempos de Pandemia Vol. 10 Núm. 2 (2021) https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/2271
Revista de Sociología de la Educación - RASE	Educación en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común Vol. 13, Núm. 2 (2020) https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/1191/showToc La educación durante el confinamiento Vol. 14, Núm. 1 (2021) https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/1378/showToc
DIDAC	Docencia universitaria y pandemia. Experiencias, significados y perspectivas Convocatoria abierta (Call of paper) https://didac.iberu.mx/index.php/didac/announcement/view/9 Publicación en 2022

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la bibliografía anteriormente citada, en este artículo pretendemos analizar, por una parte, lo que han sido las prácticas docentes desarrolladas durante el periodo denominado de enseñanza remota de urgencia, y por otra identificar una serie de ejes clave, a modo de desafíos, que debieran asumir las universidades a corto y medio plazo, en un tiempo postCovid, cara a impulsar la transformación digital de sus enseñanzas.

La enseñanza remota de emergencia (ERE): retrato de lo ocurrido

La pandemia fue un *big bang*, un fenómeno abrupto que estalló de repente y sin preaviso donde las instituciones universitarias, al igual que al resto de la sociedad, quedaron vacías y clausuradas. Sin embargo, durante la fase del confinamiento, no se produjo un apagón pedagógico. Fue posible gracias a que la red digital estaba suficientemente desarrollada y accesible al profesorado y al alumnado permitiendo la continuidad de procesos formativos mediados tecnológicamente desde los hogares.

Hubo que improvisar las respuestas educativas para proporcionar continuidad a los procesos formativos. La tecnología fue la solución inmediata y urgente para poder mantener algunas de las funciones docentes básicas: impartir contenidos o lecciones, realizar tutorías o debates entre estudiantes y docentes, plantear y entregar tareas y actividades, proporcionar materiales de estudio, realizar evaluaciones.

Es lo que se denomina como ERE (Enseñanza Remota de Emergencia) sobre la que existe una amplia bibliografía (Hodges *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2021). Este autor, junto con otros, define este concepto como

“un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido” (Hodges *et al.*, 2020:13).

En esta dirección Maggio (2021) señala que en el comienzo del confinamiento universitario se produjeron dos fases o tipos de prácticas docentes. Una primera donde el profesorado intentó crear espacios online cargados de información (documentos de lectura, videos, presentaciones) que adoptaron el formato de aulas virtuales. La segunda fase consistió en desarrollar

procesos de interacción comunicativa sincrónica con los estudiantes emulando las formas comunicativas de las clases presenciales. En este sentido, las videoconferencias o videollamadas pasaron de ser una tecnología utilizada de forma minoritaria en tiempos preCOVID-19 a ser la aplicación más extendida y sobreutilizada durante este tiempo pandémico.

Este fenómeno de la ERE no es igual a otros conceptos académicamente consolidados como el de *e-learning*, educación virtual o educación a distancia digital. La principal diferencia es que la ERE fue una modalidad de enseñanza basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica y que responde a una situación que reclamaba una respuesta educativa de urgencia (García-Arieto, 2021).

Desde mi punto de vista las prácticas de la ERE han pretendido emular o reproducir las actividades docentes de la enseñanza presencial empleando los recursos tecnológicos de la red, pero no supuso una disrupción o transformación de los modelos pedagógicos dominantes de la enseñanza universitaria. Fue una respuesta formativa de urgencia.

¿Cuáles fueron las prácticas docentes desarrolladas durante este tiempo de enseñanza a distancia de urgencia? Grosso modo diría que las siguientes:

a) La creación por el profesorado de espacios o aulas virtuales para el estudio y trabajo autónomo del alumnado que consistieron en:

- La oferta de materiales didácticos digitales que presentaban los conocimientos de estudio. La mayoría de los mismos consistían en documentos de lectura de textos, de presentaciones multimedia de diapositivas, y videos de distinto tipo (lecciones o exposiciones magistrales, grabación de conferencias, documentales). Estos recursos en su mayor parte eran seleccionados de Internet y, en menor medida, fueron auto-creados por los propios docentes responsables de la asignatura. Esta fácil localización de recursos en la red generó que, en ocasiones, muchos docentes no filtraran o seleccionaran un número adecuado de los materiales que incorporaban a sus aulas virtuales. De este modo muchos estudiantes percibieron que se les ofrecía una cantidad desmesurada de contenidos digitales provocando saturación en la información disponible.

- La demanda de realización de actividades o tareas que los estudiantes tenían que cumplimentar y entregar a través del aula virtual de la asignatura. Muchas de estas tareas requeridas presentaron deficiencias pedagógicas relevantes. Por una parte, carecían de las orientaciones o guías necesarias que explicaran a los estudiantes cómo realizar exitosamente o satisfactoriamente dicha actividad de forma online. Por otra, no estaba calibrado o medido el tiempo o esfuerzo requerido de trabajo por lo que en la mayoría de las ocasiones los estudiantes las percibieron como una sobrecarga de tareas.

- A ello hemos de sumar que, de repente con el confinamiento, el alumnado se encontró con que varias asignaturas solicitaban de forma simultánea varias tareas. En otras palabras, se careció de la coordinación académica necesaria entre los docentes que evitaran la saturación de la carga de trabajo del alumnado requiriendo numerosas tareas en los mismos tiempos.

b) La utilización continuada de los sistemas de videoconferencia desde el hogar a través de computadoras personales y telefonía inteligente estableciendo interacción síncrona entre estudiantes y docentes de modo similar a lo que ocurre en las aulas físicas. En consecuencia, las prácticas consistieron, en su mayor parte, en:

- Impartir lecciones o clases magistrales de los contenidos o unidades de estudio de la asignatura por parte del docente.
- Implementar seminarios o reuniones del docente con grupos de trabajo del alumnado.
- Realizar exámenes o pruebas de control en tiempo real bajo la vigilancia del profesor a través de cámaras.
- Reproducir en espacios digitales el horario establecido para la impartición de las asignaturas que estaban pensadas para ser desarrolladas en las aulas físicas.

El intento de imitar la organización temporal del tiempo de docencia siguiendo a rajatabla o rígidamente el mismo horario de las clases presenciales es evidencia de cómo se interpretó disfuncional o distorsionadamente en qué consiste el *e-learning* o educación a distancia online donde lo asíncrono debe ser más relevante, en la mayoría de los casos, que lo síncrono.

c) La articulación de un sistema de evaluación en línea destinado al control de los conocimientos en forma de exámenes o pruebas finales similares a las que se realizaban en la enseñanza presencial. Este tipo de pruebas se basaron en la utilización de test, de exámenes de problemas o de pruebas de ensayo que fueron realizadas de modo síncrono en días y horas prefijados. En este sentido, entre el profesorado, existió la preocupación de cómo “vigilar” a los estudiantes mientras cumplimentaban las pruebas para evitar que copiasen o que fuera otra persona distinta del alumno quien respondía dicho examen. También aumentó la preocupación por el plagio de los trabajos entregados a través de las aulas virtuales por lo que cobró mucha relevancia el software antiplagio.

En definitiva, la enseñanza remota de emergencia fue la respuesta a continuar desarrollando un formato o narración didáctica lo más similar a la enseñanza tradicional desarrollada durante el tiempo preCovid en las aulas físicas, pero en esta ocasión mediadas tecnológicamente. A pesar de que el profesorado en su gran mayoría realizó un alto y meritorio esfuerzo personal y profesional para dar continuidad a su docencia en circunstancias difíciles y sobrevenidas, hemos de apuntar que las mismas no siempre cumplieron las exigencias de calidad pedagógicas de lo que supone la enseñanza a distancia en línea o *e-learning* (García-Arieto, 2021).

Más allá de la COVID-19. Desafíos para la transformación digital de la enseñanza universitaria

Mi posición se apoya en el supuesto de que el tiempo pandémico hemos de analizarlo como un periodo coyuntural, transitorio, que tarde o temprano finalizará. Por ello, la digitalización de la enseñanza universitaria no debemos pensarla como un fenómeno efímero y vinculado al tiempo COVID-19, sino como una necesidad histórica derivada de la transformación digital de la sociedad del siglo XXI.

En esta dirección, desde finales del siglo pasado distintos informes de organismos internacionales han evidenciado la necesidad urgente e imperiosa de que las universidades, en cuanto centros responsables de la educación superior, debieran transformarse y adaptarse a las nuevas exigencias y rasgo de una sociedad conectada a nivel global donde el conocimiento y la información se produce y cambia de modo exponencialmen-

te rápido difundido de forma vírica por todo el planeta, donde las tecnologías de la información y comunicación han invadido y colonizado casi todos los espacios de nuestra vida cotidiana, laboral, de ocio, cultural de nuestra sociedad.

La adaptación y transformación de las universidades a la sociedad digital es, y será, un proceso dificultoso, lento y lleno de incertidumbres, pero también puede ser ilusionante. Requiere tener voluntad de cambio e innovación, así como ideas estratégicas que señalen el rumbo a seguir. Un trabajo interesante es el desarrollado por Benavides *et al.* (2021) que han realizado una revisión sistemática de la literatura sobre la transformación digital en instituciones de educación superior. En el mismo concluyen que existe un alto interés en la problemática de la transformación digital

“que se evidencia en el incremento de artículos que se han publicado en los últimos años. Además, hemos encontrado que la tendencia presenta una importancia definida desde una perspectiva social, lo que sugiere que los investigadores son conscientes de la importancia de las habilidades y capacidades de los recursos humanos para lograr con éxito los proyectos de transformación digital” (Benavides *et al.*, 2021:19)

En esta línea, dicha revisión resalta que esta transformación digital de las universidades no se entiende como la mera incorporación de la tecnología, sino fundamentalmente como un proceso social, multidimensional y de transformación integral y holística de toda la institución de educación superior. Al respecto, Martínez-Pérez y Rodríguez-Abitia (2021) realizaron un análisis comparativo sobre el uso de las TIC para procesos educativos y administrativos por instituciones de educación superior en cinco países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, México y Perú y proponen una “hoja de ruta” para la transformación digital de las universidades latinoamericanas. Otros trabajos interesantes son el libro coordinado por Burgos y Branch (2021), y el informe de Gaebel *et al.* (2021) sobre la situación del aprendizaje digital en las universidades europeas.

De lo anterior podemos inferir que una institución universitaria que quiera emprender el cambio del cambio necesita la elaboración y desarrollo de un plan o visión estratégica para su transformación digital y un imaginario que justifique, dé sentido y significado al proceso de cambio. También es preciso que involucre a todos los estamentos y agentes de la institución universitaria (tanto equipos de dirección, de gestión y gobernanza, así como de la comunidad docente, del personal de apoyo técnico y del propio alumnado).

Teniendo en cuenta estas anotaciones, podríamos indicar que los retos o desafíos de una universidad para impulsar su plan o estrategia de transformación digital de sus enseñanzas debiera incorporar las siguientes acciones (ver Gráfico 1).

Disponer de variedad y calidad de infraestructuras tecnológicas y de telecomunicaciones

La primera condición y desafío es que el conjunto de instalaciones universitarias disponga de infraestructuras suficientes y de calidad tanto de equipamiento tecnológico como de la red de telecomunicaciones disponibles para sus agentes educativos. Es un requisito imprescindible ya que si no existe tecnología abundante y de calidad no podrán desarrollarse procesos formativos adecuados a través de la misma. La red WiFi tiene que ser potente y estar accesible a todo el profesorado y el alumnado desde cualquier punto o espacio físico de la universidad y desde su casa.

GRÁFICO 1. DIMENSIONES O EJES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



Fuente: Elaboración propia.

Diseñar e implementar políticas institucionales de impulso a la transformación digital

Un proceso complejo como es el de reformular digitalmente el conjunto del sistema docente en una universidad requiere la existencia de una política de la institución que regule, oriente e impulse estos cambios. Sin la misma, la trayectoria será discontinua e improvisada. Esto implica que las autoridades o equipo rectorales tienen que creer, estar convencidos y comprometidos en liderar dicho proceso. Esto debiera traducirse en impulsar nueva legislación y reglamentos que regulen y den cobertura legal a las nuevas prácticas docentes y titulaciones que implica la transformación digital de la docencia. Paralelamente es necesario un Plan estratégico de la institución que sea consensuado y aceptado por el conjunto de la comunidad universitaria que haga explícitos los retos y estrategias que deben implementarse.

Cambiar el modelo o paradigma educativo dominante en la institución

La transformación digital de una institución educativa supone también reformular sus enfoques y formas de enseñanza tradicionales. En este sentido, el modelo o paradigma dominante de la educación superior en los últimos dos siglos ha sido el de la transmisión de información por parte de los docentes vía clase magistral, dictado de apuntes o a través de los manuales universitarios. Lo que se traduce en generar un modelo de aprendizaje por recepción que, en numerosas ocasiones, supone un aprendizaje mecánico, simple y memorístico del conocimiento.

La transformación digital es una oportunidad para darle la vuelta a este paradigma y alterar sustantivamente cómo se debe enseñar y aprender en la universidad. Las teorías educativas y psicológicas enfatizan la necesidad de desarrollar un modelo pedagógico de aprendizaje activo a través de la experiencia del estudiante sobre el conocimiento para que mediante tareas o actividades didácticas apropiadas lo reconstruya. Estrategias metodológicas como el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos, por problemas, el aná-

lisis de acontecimientos y noticias, la creación de productos, la búsqueda de soluciones a retos, la clase invertida, la creación y desarrollo de portfolios, entre otras, son algunos ejemplos de la puesta en práctica de un modelo o paradigma educativo más centrado en la actividad creadora del estudiante que en la mera repetición de lo que dicen los libros o su profesorado. En este sentido, el ciberespacio y los entornos digitales representan los escenarios adecuados para que los estudiantes desarrollen las tareas de búsqueda, análisis, contraste, difusión y reelaboración de la información y el conocimiento.

Reformular la profesionalidad docente

El nuevo paradigma educativo del aprendizaje activo y experiencial exige también un nuevo modelo de profesionalidad docente. Las tareas docentes tradicionales han consistido en exponer el contenido, normalmente través de lecciones magistrales donde se ofrece una síntesis del conocimiento en una disciplina que el alumnado anota en sus apuntes, en organizar algunas tareas o prácticas en las sesiones de clase o laboratorios, y en realizar pruebas de evaluación para comprobar si el alumnado es capaz de resolver o reproducir el conocimiento presentado. El cambio de paradigma educativo también conlleva que el profesorado debe asumir y desarrollar nuevas tareas docentes. Entre las mismas destacarían el ser competente para generar, organizar y gestionar entornos o plataformas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, ser capaz de diseñar o planificar didácticamente dichos entornos o situaciones de enseñanza tanto en formato presencial, a distancia o mixto (semi-presencialidad); poseer los conocimientos y habilidades para crear o seleccionar materiales didácticos digitales de diversa naturaleza como son las videolecciones, las infografías, las presentaciones multimedia, los *podcast*, entre otros; y, lógicamente, ser competente para articular e implementar acciones de tutoría y evaluación continuada de los distintos productos elaborados por el alumnado (Area-Moreira, 2018).

Desarrollar un nuevo modelo de organización académica flexible e híbrido (Hyflex)

La organización académica universitaria siempre ha estado regulada por la gestión del tiempo y el espacio en escenarios presenciales físicos. La docencia de una titulación universitaria se organiza distribuyendo para cada materia o asignatura una determinada cantidad de horas de encuentro en un salón de clase entre un profesor y un grupo de estudiantes. De esta manera la organización del tiempo académico tiene que realizarse en función de los espacios físicos disponibles en la institución y del número de asignaturas que se imparten. Es una organización similar a las oficinas o centros comerciales.

Sin embargo, la tecnología digital permite romper esta dependencia del tiempo y el espacio. Los entornos de enseñanza en línea o virtuales están disponibles de forma permanente en cualquier momento y accesibles desde cualquier lugar lo que permite combinar o mezclar experiencias o tareas de aprendizaje para que el alumnado las realice bien en el salón de clase, bien de forma autónoma fuera del mismo, bien en otros espacios del centro o en su hogar. Esto se conoce como enseñanza semipresencial, enseñanza mezclada o híbrida y en torno a la misma están surgiendo metodologías de enseñanza como el aula al revés, entornos flexibles o educación abierta que previsiblemente irán creciendo en los próximos años.

Hace ya casi dos décadas que se ha acuñado el concepto de enseñanza mezclada o semi-presencial. En una conferencia desarrollada hace casi diez años (Area-Moreira, 2013) defendí que el futuro a medio plazo de la enseñanza universitaria sería en una modalidad mixta o híbrida de docencia. En la misma señalaba que era urgente

"cambiar radicalmente el modelo educativo de la docencia universitaria de modo que la actividad, tarea o proyecto de trabajo sea el eje del aprendizaje de los estudiantes. Esto significará menos tiempo encerrado en aulas y más autonomía y flexibilidad organizativa del estudiante para que (bien individualmente o en grupo) desarrolle las actividades en espacios o entornos formativos online organizados y gestionados por su profesorado". (Area-Moreira, 2013:2)

Por su parte Sangrá (2020) sugiere que caminamos hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente donde se entremezcle situaciones en aulas físicas con interacciones en espacios virtuales lo cual requiere ser competente para diseñar y gestionar diseños pedagógicos híbridos. La dificultad no sólo está en combinar ambas modalidades de enseñanza, sino en lograr una mezcla coherente que proporcione una experiencia unificada de aprendizaje a los estudiantes. No es sumar o añadir tiempos y actividades virtuales a las presenciales, sino construir un itinerario compartido donde el alumnado desarrolla tareas y acciones indistintamente en espacios físicos y virtuales cara a la adquisición de ciertos conocimientos y competencias.

Una variante del modelo híbrido es el denominado HyFlex (término derivado de la combinación de los conceptos Híbrido y Flexible) formulado hace varios años por Beatty (2014) donde se oferta mayor flexibilidad al alumnado de modo que pueda elegir entre la doble presencialidad (es decir, estar sincrónicamente en el escenario físico del aula o bien seguirlo telemáticamente en tiempo real) combinada con la utilización de entornos virtuales asíncronos (Beatty, 2019). Al respecto, Juárez, Torres y Herrera señalan que

"El Modelo HyFlex ofrece una respuesta a las demandas de flexibilidad, poniendo a disposición del estudiante dos o más opciones para llevar a cabo actividades de aprendizaje equivalentes de manera presencial o virtual. El diseño de estas actividades implica una serie de consideraciones como son la tecnología necesaria para apoyarlas, los criterios para establecer la equivalencia, el tiempo necesario para desarrollar los recursos de aprendizaje y los procesos administrativos implicados, entre otros" (2014: 128)

Ofrecer y desarrollar servicios digitales de apoyo a la comunidad universitaria

Otro elemento clave es que la universidad disponga de equipos o servicios técnicos que generen y apoyen al profesorado a poner en práctica y desarrollar modelos de enseñanza basados en la utilización de los recursos digitales en la red. El campus virtual de la universidad suele ser la plataforma de alojamiento de entornos virtuales para la docencia más difundida. Al mismo pueden añadirse otros servicios online como pueden ser plataformas para cursos masivos gratuitos (MOOC), publicación de *blogs* y sitios web propios, repositorios de informes y estudios académicos, *suites* de aplicaciones de edición y trabajo colaborativo en la red, servicios de producción audiovisual en línea, la Biblioteca de la universidad, entre otras.

Pedagogías disruptivas para la enseñanza universitaria

Evidentemente la enseñanza en remoto a través de las tecnologías alteró sustantivamente las prácticas docentes universitarias, pero en el fondo, emuló los modelos de enseñanza tradicional universitaria basada en los métodos expositivos del conocimiento y en el control de su recepción a través de pruebas evaluativas. El reto pedagógico a corto y medio plazo no sólo es la transformación digital, sino también la transformación radical del paradigma pedagógico universitario. Esto nos lleva a plantear la necesidad de modelos disruptivos de la enseñanza (Christensen, Horn y Johnson, 2008; Magana, 2017; Adell y Castañeda, 2015).

Teniendo en cuenta esos referentes me atrevo a sugerir que las pedagogías universitarias en la red son disruptivas y radicales educativamente cuando:

- a) Alteran y reformulan la metodología expositiva de presentación de los contenidos y de aprendizaje por recepción y repetitivo proponiendo metodologías basadas en retos, tareas y proyectos desafiantes al alumnado para que busquen y construyan soluciones propias y creativas.
- b) Cuestionan la separación epistemológica del conocimiento en disciplinas o campos académicos rígidos estimulando la integración de saberes.
- c) Desbaratan y fracturan una concepción del aprendizaje basada en el trabajo individual de cada estudiante favoreciendo el trabajo colaborativo y grupal no sólo con sus compañeros de clase, sino también con estudiantes de otras clases y/o centros.
- d) Demandan e impulsan la exploración, búsqueda y análisis de información por parte del alumnado más allá de lo académico y le acerca al mundo real impulsando que el alumnado se implique y asuma el papel de creador de objetos digitales de conocimiento que pueden ser compartidos y difundidos en la red.
- e) Rompen con el tiempo y el espacio rígidos de la enseñanza presencial regulados por horarios encorsetados y haber avanzado hacia modelos flexibles de organización temporal donde los encuentros síncronos vienen autorregulados por los propios estudiantes y los docentes en función de sus necesidades de trabajo.
- f) Implementan un modelo pedagógico centrado en el alumno mediante la puesta en práctica de metodologías de aprendizaje activo como son la enseñanza por proyectos, los enfoques gamificados del aprendizaje, el aprendizaje por problemas, por tareas, entre otros.
- g) Planifican un proceso instructivo basado en el aprendizaje por competencias, en el aprendizaje colaborativo favoreciendo en el alumnado la adquisición y desarrollo de las competencias transversales o blandas como el pensamiento crítico, la creatividad, el análisis de la información, la expresión en contextos variados.
- h) Desarrollan un modelo de evaluación de naturaleza continua y formativa que sea coherente con la metodología de enseñanza-aprendizaje desarrollada de forma que favorezca la autoevaluación y la evaluación entre pares.

A modo de conclusiones. Lecciones para el tiempo post-COVID-19

La primera lección es tomar conciencia que nunca volveremos a la anterior situación de la enseñanza presencial tal como la conocimos en el tiempo prepandémico. Eso ya es cosa del pasado. Querer imponer la vuelta atrás bien a nivel institucional por los equipos de gobierno universitarios o por un docente en su aula, será un error que no se debe cometer. La presencialidad como única o exclusiva modalidad de enseñanza-aprendizaje nos retrotrae al origen medieval de las universidades con arquitecturas de piedra y saberes estáticos lo cual es incompatible con los actuales tiempos del conocimiento cambiante en la nube (Area-Moreira, 2013). Tanto el profesorado como el alumnado ya han descubierto y experimentado lo que

es aprender y enseñar con las tecnologías desde sus hogares. Evidentemente han sido experiencias con limitaciones y debilidades, pero también con potencialidades, a las que no podemos renunciar, como son evitar los desplazamientos físicos a los campus para realizar tareas que se pueden resolver a distancia (gestiones administrativas, entrega y/o recepción de documentación); la inmediatez en la tutorización o seguimiento del trabajo académico de los estudiantes; la posibilidad de realizar muchas tareas docentes en línea sin tener que estar físicamente en los despachos o aulas (revisión de actividades, producción y entrega de materiales de estudio, recepción y valoración de trabajos de estudiantes); la flexibilidad en la gestión de los tiempos académicos sin estar sometidos a horarios rígidos.

En segundo lugar, debiéramos asumir que la digitalización de la educación superior no surge por la crisis pandémica, sino que es una necesidad histórica del siglo XXI. La COVID-19 ha impulsado la velocidad del proceso de digitalización. Este proceso de digitalización está ocurriendo en toda la sociedad (en el comercio, en la economía, en el ocio, en las relaciones interpersonales, en la cultura, en el mundo laboral, en los servicios administrativos, sanitarios, entre otros).

En consecuencia, la universidad como institución educativa no puede sustraerse a dicha realidad y tiene la responsabilidad social y cultural de capacitar a sus egresados como ciudadanos y profesionales competentes digitalmente para que sepan actuar e integrarse en todas las esferas y ámbitos de la nueva sociedad digital. Para lograr estas metas formativas la enseñanza universitaria tiene que reformular profundamente sus métodos didácticos, las prácticas y funciones docentes, así como sus sistemas evaluativos de modo que integre la utilización plena de las tecnologías educativas bajo un paradigma pedagógico destinado a favorecer el aprendizaje activo, competencial y autónomo por los estudiantes.

En tercer lugar, la ausencia de la presencialidad durante el confinamiento nos ha empujado a tomar conciencia de su relevancia en la enseñanza del día a día universitario. Los estudiantes y los docentes necesitamos el contacto físico, la interacción cara a cara, el intercambio de ideas y afectos en tiempo real, la conversación directa ya que somos seres sociales. La presencialidad, sobre todo para el alumnado más joven de los primeros cursos universitarios, es una experiencia vital necesaria, valiosa y significativa. La lección a extraer es que, si nuestra sociedad ya es híbrida, también debe serlo la formación universitaria. Por ello creo que a corto y medio plazo la mayoría de las titulaciones universitarias serán ofertadas a través de modalidades de enseñanza híbrida combinando lo presencial y la virtualización en sus múltiples variantes.

La cuarta lección es la necesidad de replantear las políticas y gobernanza universitarias para que favorezcan e impulsen tanto la digitalización de las titulaciones como la transformación pedagógica de las prácticas docentes. Esto implicará la planificación y desarrollo de acciones como el desarrollo de las competencias digitales tanto del profesorado como del alumnado a través de la oferta de planes y cursos de capacitación o formación técnico-pedagógica, impulsar la innovación y renovación pedagógica de la enseñanza universitaria a través de la convocatoria de proyectos institucionales que estimulen la experimentación de proyectos piloto a nivel de facultades o carreras, y muy importante, atender y compensar las desigualdades o brechas digitales del alumnado ofreciendo becas y/o préstamos baratos para la adquisición de tecnologías y el acceso a los servicios telemáticos, así como ofrecer computadoras, laptops o smartphones gratuitos para su utilización por los estudiantes.

En definitiva, la pandemia ha impulsado el proceso de digitalización de la enseñanza universitaria, pero no necesariamente su transformación pedagógica. Los efectos de

la COVID-19 sobre la enseñanza universitaria son significativos y representan un impulso para la transformación digital de la misma, pero pedagógicamente no han sido disruptivos. Hemos avanzado en la utilización intensa de las tecnologías para mediar y reproducir las acciones docentes que tradicionalmente se desarrollaban en los espacios de aula presenciales, pero no ha significado que el modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje se haya alterado sustantivamente. Sin embargo, como afirman García-Morales *et al.* (2021)

“El impacto disruptivo de COVID-19 y la disponibilidad de tecnologías digitales que pueden respaldar el aprendizaje en línea presentan una oportunidad sin precedentes para la transformación de la educación superior a nivel global. Todos estamos involucrados en un mundo digital y el fenómeno del aprendizaje en línea llegó para quedarse” (García Morales *et al.*, 2021: 6)

Bibliografía

- Abu Talib, M., Bettayeb, A.M. & Omer, R.I. (2021) “Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19. Systematic literature review”, *Education and Information Technologies*. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015) “Las pedagogías escolares emergentes”, *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 21-25.
- Area-Moreira, M. (2013) “Universidades de piedra con campus en la nube”. Conferencia en V Jornada de Innovación Docente “Innovar para crecer, crecer para innovar”. Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22608>
- Area-Moreira, M. (2018) “De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente”, *Revista RED (Revista de Educación a Distancia)*. XVI (56). Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/56/area.pdf>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San Nicolás-Santos, M. B. (2021) “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada”, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). Disponible en: <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Bates, T. (2020) “Research reports on Covid-19 and emergency remote learning/online learning”. Disponible en: <https://www.tonybates.ca/2020/07/27/research-reports-on-covid-19-and-emergency-remote-learning-online-learning/>
- Beatty, B. (2014) “Hybrid Courses with Flexible Participation: The HyFlex Course Design” In L. Kyei-Blankson, & E. Ntuli (Eds.). *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments* (pp. 153-177). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-4912-5.ch011>
- Beatty, B. J. (2019) *Hybrid-Flexible Course Design (1st ed.)*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/hyflex>
- Benavides, L.M.C, Tamayo Arias, J.A., Arango Serna, M.D., Branch Bedoya, J.W. and Burgos, D. (2021) “Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review”, *Sensors* 20, no. 11: 3291. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V.I. and Händel, M. (2021) “Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 50. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Burgos D., Branch J.W. (eds) (2021) *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-16-3941-8_2

- Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020) "Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias", *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Corell, A. y García-Peñalvo, F.J. (2020) "Covid-19: la encerrona que transformó las universidades en virtuales", Repositorio Grial, Universidad de Salamanca. Disponible en: https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2182/3/Alfredo_Fran.pdf
- Christensen, C.M.; Horn, M.B. y Johnson, C.W. (2008) *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill, 2008.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021) *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association. Brussels. Disponible en: <https://eua.eu/downloads/publications/digihe%20new%20version.pdf>
- García- Aretio, L. (2021) "COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento", *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Morales, V., Garrido-Moreno, A. and Martín-Rojas, R. (2021) "The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario", *Frontiers in Psychology*, 12. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Hodges C.B., Moore S.L., Lockee B.B., Aaron Bond M., Jewett A. (2021) "An Instructional Design Process for Emergency Remote Teaching" In: Burgos D., Tlili A., Tabacco A. (eds) *Radical Solutions for Education in a Crisis Context*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_3
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020) "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, 27. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Juárez Popoca, D.; Torres Gastelú, C.A. y Herrera Diaz, L. (2014) "El modelo HyFlex: Una propuesta de formación híbrida y flexible" Disponible en: *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/274736244_El_modelo_HyFlex_Una_propuesta_de_formacion_hibrida_y_flexible
- Magana, S. (2017) *Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Maggio, M. (2021) "Enseñar en la universidad. Pandemia... y después", *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Martínez-Pérez S., Rodríguez-Abitia G. (2021) "A Roadmap for Digital Transformation of Latin American Universities" In: Burgos D., Branch J.W. (eds) *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3941-8_2
- Pedró, F. (2020) "COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas", *Análisis Carolina*. Disponible en: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Sangrà, A. (coord.) (2020) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- UNESCO-IESALC (2020) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

* Manuel Area-Moreira es Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela; Doctor en Pedagogía, Universidad de La Laguna; Investigador Principal del grupo de investigación Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB); Catedrático y Docente, Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, España. E-mail: manarea@ull.edu.es



La transformación digital como herramienta clave para mitigar los efectos de la pandemia y producir un impacto positivo en el desarrollo productivo de América Latina

Entrevista a Raúl Katz*

MARÍA TERESA LUGO**
Universidad Nacional de Quilmes

Raúl Katz es Doctor en Ciencias Políticas y Administración de Empresas y Magíster en Tecnologías y Políticas de Comunicación por el Massachusetts Institute of Technology (Cambridge). También realizó una Maestría en Ciencia Política (Assas) y una Maestría en Ciencias de la Comunicación recibiendo honores en la Universidad Sorbonne, Francia. Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Assas (París) y Licenciado en Historia por la Universidad Sorbonne (París). Es Director de Investigación de Estrategia de Negocios en el Columbia Institute for Tele-Information del Columbia Business School (New York) y Profesor Visitante en el Programa de Gestión de Telecomunicaciones de la Universidad de San Andrés (Argentina). Trabajó veinte años en Booz Allen & Hamilton, donde se desempeñó como Socio Líder de la Práctica de Telecomunicaciones en las Américas y miembro del equipo de dirección de la firma. Al retirarse de Booz Allen, fundó Telecom Advisory Services LLC en abril del 2006, una firma especializada en consultoría para la industria de telecomunicaciones desde donde trabaja con equipos de gobierno de los distintos países de América Latina en el desarrollo de estrategias vinculadas a los sectores de telecomunicaciones y digital, y realizó numerosos estudios de impacto económico y planeamiento de tecnologías digitales.

Entrevista



Raúl Katz

Desde su perspectiva, el desarrollo del sector de las telecomunicaciones en América Latina y especialmente el de la transformación digital representan la clave para conseguir un incremento de la productividad y de los ingresos, mejoras en los resultados sanitarios y educativos, y fomentar el desarrollo y crecimiento económico de toda América Latina.

MTL: ¿Cuál es su visión sobre las oportunidades detrás de la cooperación y colaboración regional en ciencia, investigación, tecnología e innovación?

RK: La cooperación regional es importante porque permite generar eficiencias con sus correspondientes efectos económicos positivos. En lugar de establecer iniciativas de financiamiento destinado a investigación e innovación TIC de forma aislada, los países de la región

deberían cooperar impulsando proyectos coordinados, que estimulen la movilidad de talentos, con los consiguientes efectos positivos en términos de *spillovers* y transferencias de *know-how*. En ese sentido, sería deseable desarrollar un marco institucional común en la región, que siga ciertos principios básicos y que asegure el alineamiento de las fuentes de financiamiento con los objetivos de desarrollo de la industria digital en la región. Además, mayor coordinación regional implicaría la posibilidad de agregación de recursos de investigación e innovación para crear masa crítica que permita a la región competir a nivel internacional.

MTL: ¿Cree que ha habido avances en América Latina respecto al desarrollo de infraestructura digital y la adopción de tecnologías digitales de última generación?

Necesitamos una población más y mejor formada para explotar las ventajas de la revolución digital. La escasez de población mejor formada es lo que limita el pleno aprovechamiento de la digitalización y se manifiesta en las dificultades que el sector empresarial latinoamericano tiene para encontrar trabajadores altamente calificados en habilidades digitales.

La región ha tenido un avance notable en la última década. En 2010, sólo una cuarta parte de los hogares tenía una conexión a internet en América Latina, hoy ese porcentaje se sitúa cerca del 60%. La penetración de banda ancha móvil era del 9% en 2010, hoy ha superado el 90%. Los precios han bajado sostenidamente y cada vez tenemos más usuarios de internet en América Latina. Sin desmedro de ello, persisten brechas y desafíos importantes que es necesario atender con urgencia.

MTL: En ese sentido... ¿Cuáles son las brechas y desigualdades que identifica en América Latina para la transformación digital?

RK: Como decíamos antes, si bien los avances han sido remarcables, todavía más del 40% de los hogares no cuentan con una conexión de banda ancha fija, mientras que la penetración de internet móvil, si bien registra un valor elevado de 90%, tal cifra se reduce sensiblemente si consideramos la penetración de usuarios únicos.

Pero además de la brecha de adopción, está la brecha de uso. El uso que se da a las tecnologías digitales en América Latina es de relativa baja sofisticación. En uso de redes sociales la región está al nivel de las más avanzadas, pero cuando analizamos usos más intensivos, como banca digital o comercio electrónico, las brechas con respecto al primer mundo se hacen presentes. Lo mismo ocurre a nivel empresarial:

las empresas tienen altos niveles de conectividad, pero el uso que hacen de la misma para sus cadenas de aprovisionamiento, logística, o entrega de servicios es escaso. Y si analizamos la penetración de las tecnologías más avanzadas -5G, IoT, entre otras- ahí las brechas se acrecientan.

Otro aspecto es el del capital humano. Necesitamos una población más y mejor formada para explotar las ventajas de la revolución digital. La escasez de población mejor formada es lo que limita el pleno aprovechamiento de la digitalización, y se manifiesta en las dificultades que el sector empresarial latinoamericano tiene para encontrar trabajadores altamente calificados en habilidades digitales.

MTL: En base a este diagnóstico que presenta de la región, ¿cuáles cree que son los cuellos de botella más importantes y qué aspectos de oportunidad ve necesario atender para que los países logren resultados alentadores en el marco de la pandemia y también de la post pandemia?

RK: Se calcula que alrededor de 220 millones de personas se encuentran sin trabajo en el mundo según los últimos datos de OIT. Se estima también que en 2020 se perdió el 8,8%

del total de horas de trabajo y el déficit mundial del empleo aumentó en 144 millones de puestos de trabajo lo que acentuó aún más la escasez de oportunidades de empleo que ya existía antes de la pandemia. El pleno empleo sigue siendo una realidad lejana para muchos países. Para reducir las cifras de desempleo este objetivo debe ocupar un lugar central en las políticas macroeconómicas a nivel nacional e internacional.

La pandemia ha puesto de manifiesto la gran vulnerabilidad de muchos puestos de trabajo en la región. Un análisis exhaustivo que hicimos para el caso de Chile en ocasión de la pandemia nos indicaba que, al irrumpir el confinamiento obligatorio, del universo total de trabajadores, más de la mitad (un 56%) se encontraba en situación de gran vulnerabilidad, porque se trataba de trabajadores que no realizaban tareas esenciales (sanitarios, policías) ni tampoco podían trabajar desde casa porque las características de sus ocupaciones o su formación no se lo permitían. Muchos de ellos han pasado a formar parte de la lista de desempleados.

Para la post pandemia, es importante que los gobiernos reconozcan el papel central que jugará la digitalización en los empleos del mañana. Es necesario reducir esa cantidad de empleos vulnerables que han quedado expuestos con la pandemia. Ello pasa en buena medida por estimular al sector productivo para que innove alrededor en la reestructuración de procesos para permitir incrementar el porcentaje de la población que pueda trabajar remotamente, así como incentivar la capacitación digital de los sectores sociales más vulnerables para poder enfrentar de mejor forma situaciones como la actual.

Y más allá del aspecto sanitario coyuntural, la región deberá abordar un problema de fondo, y es que no estamos formando la cantidad de trabajadores especializados en herramientas digitales que demandará el mercado.

MTL: En ese sentido, para atender el problema de la escasez de trabajadores especializados en las herramientas digitales y para mitigar el impacto disruptivo de la pandemia en relación al mercado laboral ¿qué condiciones cree habría que tener en cuenta?

RK: La evidencia histórica entre el 2010 y el 2020 muestra que existe una relación positiva y significativa entre el nivel de Economía Digital y la generación de empleos netos. Esto implica que como resultado neto de una mejora en el nivel de Economía Digital de un país se generan empleos. En particular se encuentra que un aumento del 10% en el índice de Economía Digital genera un incremento en el nivel de empleos del 1.07%.

Así también se tiene evidencia de que aquellos países que enfrentaron la pandemia con un nivel de Economía Digital más desarrollado, fueron aquellos que vieron su PIB per cápita con una disminución menor. En particular se encontró que el COVID generó en promedio un impacto negativo en el PIB de 3.23%. Pero aquellos países líderes en el nivel de Economía Digital (en el top 45%) ese impacto negativo se redujo a sólo 1.21%. Esto implica que para ese grupo de países los efectos negativos en el PIB fueron un 63% menor. Este impacto negativo en el PIB inferior, implica necesariamente una menor pérdida de empleos en esos países.

Por otro lado, se genera un efecto indirecto a través del capital humano. Si a través de la mejora en la Economía Digital se genera un impacto positivo en el nivel de capital humano, también se genera

Para la post pandemia, es importante que los gobiernos reconozcan el papel central que jugará la digitalización en los empleos del mañana. Es necesario reducir esa cantidad de empleos vulnerables que han quedado expuestos con la pandemia.

un impacto indirecto positivo en el empleo de largo plazo a través de la mejora de ese capital humano que si se analiza el modelo econométrico previo se ve que un aumento en el capital humano genera un aumento en el número de empleos en el país.

De este modo se encuentra que un desarrollo mayor de la Economía Digital (Talento Digital; Adopción Digital; Innovación Digital, Pilares Digitales y Localización Digital), contribuyó a mitigar el impacto disruptivo de la pandemia con respecto al mercado laboral. A su vez, la evidencia histórica también muestra que un crecimiento futuro de la Economía Digital será un factor clave para la recuperación de empleos.

Estos resultados se pueden traducir en políticas públicas como programas públicos para mejorar la alfabetización digital, disminución impositiva al sector para mejorar los precios de los servicios de telecomunicaciones y poder llegar a un mayor porcentaje de la población; programas públicos para colaborar a reducir la falta de dispositivos digitales en los hogares, liberación de espectro para el desarrollo de pequeños ISP inalámbricos que ayuden a cerrar la falta de oferta en regiones de cada país, entre otros.

MTL: Entonces... ¿qué tipo de intervenciones cree que deberían implementarse específicamente en la formación de los recursos humanos en los países de América Latina? Y también, ¿cuáles son los roles y las habilidades más requeridas?

RK: Diversos estudios dan cuenta de que el rezago en la digitalización de la fuerza de trabajo y la capacitación digital de los trabajadores necesarios representan una barrera fundamental para la transición de América Latina hacia la Cuarta Revolución Industrial. Los principales indicadores educativos dan cuenta de esto. América Latina gradúa solo 1100 ingenieros anuales (por millón de habitantes), mientras que en los países de la OCDE esa cifra se duplica: 2200. Si extendemos el campo de análisis al conjunto de disciplinas STEM, esa brecha se agudiza: 1600 graduados en América Latina contra 4200 en la OCDE (por cada millón de habitantes). Por supuesto que toda la región no es uniforme, como caso positivo a destacar podemos citar a Colombia, que gradúa cerca de 3000 profesionales STEM al año, cerca del doble que la media regional.

Lo primero es tener claro el diagnóstico. Cuántos empleos especializados estamos creando y cuántos se necesitan. Y proyectar ambas tendencias hacia el mediano y largo plazo (5 a 10 años). Es importante que el horizonte de análisis sea amplio, porque las acciones que se tomen demorarán años en materializarse bajo la forma de nuevos trabajadores

especializados. Una vez comparada las tendencias de empleos creados y demandados, se identifican las brechas, la actual y la futura. Sobre la base de esas brechas, es necesario estudiar la oferta formativa identificando donde están los cuellos de botella, si es en la ausencia de programas especializados, o que éstos no reúnen las características requeridas en término de formación y habilidades, o si resultan poco atractivos para los jóvenes. Una vez analizada a fondo la oferta educativa actual, es necesario actuar con intervenciones correctivas en aquellas áreas más débiles.

Según el informe del World Economic Forum *The Future of Jobs*, los roles que serán más demandados en el futuro cercano son aquellos vinculados a expertos en Data Science, Machine Learning, Inteligencia Artificial, Big Data, IoT, transformación digital y automatización de procesos, marketing digital, desarrolladores de software y apli-

Diversos estudios dan cuenta de que el rezago en la digitalización de la fuerza de trabajo y la capacitación digital de los trabajadores necesarios representan una barrera fundamental para la transición de América Latina hacia la Cuarta Revolución Industrial.

caciones, ingenieros de robótica, especialistas de seguridad de la información.

Como ejemplo regional podemos citar el caso de Panamá, donde encuestas locales a empresarios del software han coincidido en general con esos roles a demandar, afirmado que piensan involucrarse en los próximos 3 años en áreas tales como Inteligencia Artificial, Data Science, desarrollo de aplicaciones, robótica y seguridad de la información.

MTL: ¿Podría señalar otras experiencias internacionales que buscaron dar respuesta a este problema?

RK: El ejercicio de previsión y de anticipación que describimos en la respuesta anterior lo realizan de forma continua los países más desarrollados. Este tipo de análisis puede llevarse a cabo a través de diferentes metodologías, tanto cuantitativas (series de tiempo o modelos macroeconómicos) como cualitativas (técnicas Delphi, Focus groups, entre otras).

Por citar algunos ejemplos, uno de los casos más notorios es el del modelo macroeconómico E3ME desarrollado por Cambridge Econometrics y utilizado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), con sus respectivos módulos conexos de oferta y demanda laboral. Otros ejemplos a destacar son los de Francia (Observatoire Regional Formation Emploi), Hong-Kong (Vocational Training Council), Noruega (Statistics Norway) o Alemania (Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung).

MTL: ¿Qué aspectos considera que deberán contemplarse para implementar ofertas educativas de calidad que faciliten el ingreso al mercado laboral? ¿Cuáles son las áreas de vacancia más importantes?

RK: La escasa formación de trabajadores especializados se pone de manifiesto cuando se analizan las necesidades del mercado, presentes y futuras. En general, podemos afirmar que en América Latina no estamos formando la cantidad suficiente de trabajadores especializados que demanda el sector productivo, impactando directamente con el desarrollo de los países de la región. Ello se manifiesta en áreas de vacancia muy importantes. Por ejemplo, encuestas a empresas y cámaras de software en Panamá permiten ilustrar este punto con claridad. Los encuestados han afirmado que les resulta muy difícil encontrar el personal adecuado para tareas de arquitectura de software o para el rol de programador senior. En muchos casos han tenido que recurrir a la tercerización o a contratar empresas extranjeras para cubrir esas áreas.

La oferta de formación, específicamente la Técnica Superior, deberá contemplar cuáles son las herramientas tecnológicas que requiere y que requerirá el sector productivo (Big Data, Machine Learning, IA, robótica, entre otras). Pero ello solo no es suficiente. La formación deberá estar preparada para los roles a ser demandados (posiciones senior, o junior, gerentes, especialistas, entre otros), y deberá contemplar las habilidades y destrezas que se requerirán (tanto duras como blandas). Como habilidades duras podemos mencionar la capacidad de programación, pensamiento crítico e innovador, control de calidad, razonamiento y capacidad de resolver problemas complejos. Como habilidades blandas podemos mencionar la disciplina en la ejecución, cumplir tiempos de entrega, creatividad, flexibilidad, o autonomía. Y todos estos elementos deberán contemplarse

...en América Latina no estamos formando la cantidad suficiente de trabajadores especializados que demanda el sector productivo, impactando directamente con el desarrollo de los países de la región. Ello se manifiesta en áreas de vacancia muy importantes.

... el impacto de la crisis por la COVID-19 ha sido mayor en los trabajadores menos calificados e informales que se han visto más afectados por las pérdidas de empleo.

tanto para el sector TIC, como para el resto de los sectores de la economía que son usuarios de las herramientas TIC.

Las tecnologías digitales son potenciadoras de los sistemas educativos y constituyen un componente clave para garantizar derechos y que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes accedan a una educación de calidad, desarrollen habilidades que les permitan construir sus proyectos de vida con autonomía y libertad y se preparen para vivir en un mundo cada vez más complejo y digitalizado. En este sentido, el impacto de la crisis por la COVID-19 ha sido mayor en los trabajadores menos calificados e informales que se han visto más afectados por las pérdidas de empleo.



* Raúl Katz es Doctor en Ciencias Políticas y Administración de Empresas; Magíster en Tecnologías y Políticas de Comunicación, Massachusetts Institute of Technology; Director de Investigación de Estrategia de Negocios, Columbia Institute for Tele-Information, Columbia Business School; Profesor Visitante, Programa de Gestión de Telecomunicaciones, Universidad de San Andrés, Estados Unidos. E-mail: raul.katz@teleadvs.com

** María Teresa Lugo es Magister en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora y Profesora de la Universidad Nacional de Quilmes donde dirige el Centro en Políticas Públicas de Educación, Comunicación y Tecnologías. Es consultora para gobiernos y organismos internacionales en temas de Tecnologías y Educación, Argentina. E-mail: maria.lugo1@unq.edu.ar

Ernestina López: vanguardia de su época

Ernestina López: Ahead of her Time

MARÍA CRISTINA SPADARO*

Universidad de Buenos Aires

MARÍA LUISA FEMENÍAS**

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Primera mujer graduada con un doctorado en Letras, primera Rectora del Liceo de Señoritas, autora de numerosos libros de lectura infantil y co-fundadora de numerosas organizaciones, la mayoría vinculadas al Partido Socialista, que impulsaron los derechos de las mujeres, Ernestina es una figura poco conocida, aunque su importancia y su protagonismo y aún la poca visibilidad de su figura hace oportuno adelantar a los lectores aspectos de su perfil y compromiso.

Palabras clave: Educación – Orígenes del feminismo – Literatura infantil – Progreso.

Abstract

First woman to obtain a PhD in Literature, First Chair of Liceo de Señoritas, author of a number of books for children and co-founder of many social organizations associated with the Socialist Party that boosted Women Rights and even the Vote for Women, Ernestina is a rather unknown figure. This article is the result of an on-going non-profit research that aims to introduce her contributions to a larger public.

Keywords: Education – Origins of Feminism – Children Literature – Progress.

Artículos

77

Recibido el 1 de diciembre de 2020 | Aceptado el 4 de agosto de 2021

Cita recomendada: Spadaro, M.C. y Femenías, M.L. (2021) "Ernestina López: vanguardia de su época", en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp. 77 - 90.

1. A modo de presentación

Es complejo presentar a Ernestina López¹. En nuestro país, como veremos, fue la primera mujer graduada con un doctorado en Letras, primera Rectora del Liceo de Señoritas, autora de numerosos libros de lectura infantil –cuyos rasgos más significativos detallaremos más adelante– y co-fundadora de numerosas organizaciones, la mayoría vinculadas al Partido Socialista, que impulsaron los derechos de las mujeres tanto a nivel nacional como internacional. Un buen punto de partida para comenzar este trabajo es recordar brevemente cómo se produjo la organización del sistema educativo nacional, a partir de la Constitución de 1853, claro reflejo del programa que Juan Bautista Alberdi había expuesto en sus *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. De ese programa, derivado de las ideas del liberalismo de la época –no confundir con definiciones economicistas y actuales del concepto–, nace el proyecto de transformar a la Argentina en una nación moderna, que pone a la educación en un primer plano. Por ejemplo, el artículo 67, inciso 16 de la Constitución establecía entre las atribuciones del Congreso “dictar planes de instrucción general y universitaria”, lo que llevó a largas discusiones, nunca saldadas, sobre cómo debía entenderse la consigna “instrucción general”. (Puiggrós, 2002: 73).

Sea como fuere, en esa etapa, la política educativa de los gobiernos de Buenos Aires (tanto de la ciudad de Buenos Aires, designada más tarde capital del país, como de la provincia de Buenos Aires), marcaron las características de la política educativa nacional de las siguientes décadas (Altamirano y Sarlo, 1997; Puiggrós, 2002: 74; Lorenzo, 2016). Se ensayaron varios modelos: el primero dependiente de un Ministerio de Instrucción Pública, a cuyo frente estuvo Vicente Fidel López, disuelto por el gobernador Valentín Alsina; un segundo modelo consistente en un Departamento de Primeras Letras que dependía del rector de la universidad, a la manera del modelo napoleónico; y finalmente, un Departamento de Escuelas, bajo la jefatura de D. F. Sarmiento en 1856, que priorizó la generalización de la educación básica (Puiggrós, 2002: 74-75). Esa autonomía, abrió la escuela pública a una educación práctica y democrática, dotada de rentas propias para garantizar su financiamiento (Puiggrós, 2002: 76). Además de construir edificios modernos en Catedral al Norte y Monserrat, y numerosas escuelas para poblaciones rurales, publicó textos de uso escolar y fundó la primera revista pedagógica del país, *Anales de la Educación Común*, bajo su dirección entre 1858 y 1862 y luego bajo la supervisión de Juana P. Manso, conocida defensora de la educación y de los derechos de las mujeres, siguiendo ideas de Pestalozzi y de Froebel (Zuccotti, 1994; Southwell, 2005; Pagliarulo, 2011; Palacio, 2008; Vicens, 2017).

Por su parte, el censo de 1869 había revelado que aproximadamente el 60% de la población no sabía ni leer ni escribir (Lima González Bonorino, 2005) y que la diferencia educativa entre la ciudad y la campaña era notoria. Siguiendo el modelo de la Escuela Normal de Paraná, entre 1870 y 1896 se fundaron casi cuarenta escuelas normales más, cuya meta era la extensión del sistema de educación pública, para abarcar el conjunto de la población “educable”, que actuaría como acicate sobre la sociedad en general a fin de hacer posible el progreso (Puiggrós, 2002: 76-77). Este proyecto normalista tuvo origen y se desarrolló conjuntamente con la difusión de la enseñanza primaria y con las leyes de instrucción primaria, provinciales y nacionales, de las que la Ley 1420, sancionada en 1884, sobre la Educación común, libre, gratuita y obligatoria, para niñas y niños, es en cierto modo su culminación.

A grandes trazos, ese es el transfondo socioeducativo en que nace y crece Ernestina.

2. Una mirada de época

Lo que ofrecemos a continuación no es una biografía intelectual, ni pretende serlo (por ahora). Sabemos que una biografía es un cierto tipo de narración escrita, que cuenta la vida de una persona o, al menos, los hechos que se consideran de mayor importancia de su vida. Se encontrará en esta presentación, algo en ese sentido, pero no una narración o relato exhaustivo, ya que nos movemos en un espacio con pocos datos exactos y seguros (Lobato, 2005; Tarcus, 2018: 126-127). Los primeros años de vida de nuestra educadora son inciertos y en buena medida conjeturales. Entonces, si escribir una biografía no es tarea sencilla, como puede creerse a simple vista, apuntar y dar cuerpo a los acontecimientos principales de la vida de Ernestina ha sido en extremo difícil. Sin embargo, aún cuando su perfil es incompleto y continúa en vías de relevamiento, deseamos presentarla ahora por al menos dos motivos. Por un lado, porque creemos que el ordenamiento provisorio que sigue arroja luz sobre su actuación y la de muchas mujeres de su época, en una etapa verdaderamente pionera de nuestro país. Una consecuencia de ello es rendir un pequeño homenaje centrado en las primeras graduadas universitarias en Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por otro lado, porque confiamos en que este ordenamiento favorezca la investigación y aporte datos de los que ahora carecemos, enriqueciendo nuestra valoración de los esfuerzos de un conjunto de mujeres que desarrolló su actividad en los albores del siglo pasado. Contamos en este sentido, con un trabajo de investigación previo de María Fernanda Lorenzo (2016). En efecto, más allá de sus aportes, el título del libro de Lorenzo –*Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad. Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*–, remite a la conocida canción infantil “Arroz con leche”. La modificación de la última parte de la ronda –“que cambia abrir la puerta ‘para ir a jugar’” en “para ir a la universidad”– realiza un giro trópico (Butler, 1997: 2-3) que invierte la carga del mandato, aunque no su fuerza performativa. Sea como fuere, lo cierto es que el objetivo de Lorenzo es analizar “un fenómeno novedoso, ya que algunas mujeres aspiraban también a obtener formación superior” (Lorenzo, 2016: 13). Por esta razón se ocupa de las universitarias de las Facultades de Medicina, Ingeniería y Filosofía y Letras de una primera época que, a su juicio, abarca un período que va desde 1889 hasta 1940, “año en que las estadísticas comienzan a mostrar algunas transformaciones respecto de la cantidad de graduadas, la matriculación y la elección de carreras que las mujeres hacían” (2016: 23).

Nuestro objetivo, en cambio, es más restringido. No sólo no abordaremos a las graduadas en la totalidad de facultades estudiadas por Lorenzo, sino que tampoco nos centraremos en las que egresaron de la Facultad de Filosofía y Letras. Brevemente, sólo daremos cuenta del carácter y de las contribuciones a la libertad de espíritu y de acción de Ernestina López en particular y del grupo de mujeres del que formó parte en general, no todas necesariamente graduadas universitarias. Qué datos vamos a tener en cuenta, qué tensiones enfrenta esta investigación, y con qué documentos contamos es lo que a continuación pasamos a relatar.

Sucintamente hemos perfilado la estructura educativa que media entre el último cuarto del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX en la República Argentina. Durante ese período, la nación sufrió una “*metamorfosis*” que se enmarcó en un ferviente proceso de modernización, cuyo escenario privilegiado fue la región litoral, y sobre todo, la ciudad de Buenos Aires (Losada, 2016: 219). Parte de esa mutación se vio enriquecida por la decisión de la Universidad de Buenos Aires de fundar la Facultad de Filosofía y Letras.

Hacia comienzos de la década de 1880, nacionalizada la Universidad de Buenos Aires, se

la comenzó a reorganizar internamente, lo que culminó en 1885 con la sanción de sus Estatutos (Buchbinder, 1996; 2005). Recordemos que, por ese entonces, en el país sólo existía la Universidad de Córdoba (fundada en 1613), por tanto, este hecho constituyó un hito de gran significación. La Universidad de Buenos Aires (UBA) desempeñaba una función importante como lugar de socialización de las élites, y su Facultad de Derecho y Ciencias Sociales cumplía un papel esencial en tanto ámbito de reunión y formación de líderes políticos. Sin embargo, no tenía una gravitación central en la vida cultural de la ciudad, rasgo que compartía con otras Universidades de América Latina (Buchbinder, 1996; 2005). Esta falta de un perfil definido y la acumulación de instituciones cuyos objetivos de investigación sí los tenían, abrió un espacio amplio de discusión sobre el carácter de la enseñanza universitaria, su profesionalización y su especificidad, lo que, al amparo de las nuevas leyes, alentó el surgimiento de Institutos de actividades “humanísticas y desinteresadas”, por un lado, y de “formación profesional” específica, por otro. En el marco de estas condiciones intelectuales, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras se entiende como la culminación de una serie de intentos por conformar un ámbito público para la práctica de las humanidades, cuya especificidad ya podía perfilarse con mayor nitidez, proceso que la misma Facultad contribuyó a consolidar. El 3 de marzo de 1888, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires dictó una resolución para convocar una Asamblea Universitaria a fin de “proponerle la creación de una Facultad de Filosofía y Letras”, cuyo decreto definitivo de creación firmó el presidente José Evaristo Uriburu el 13 de febrero de 1896; es decir ocho años después. Las primeras carreras fueron Filosofía e Historia General (trasladadas de la Facultad de Derecho), a las que se agregó Letras (Buchbinder, 1996; 2005).

3. Datos inciertos y tensiones biográficas

¿Qué sabemos de la infancia de Ernestina? En principio que nació en Buenos Aires, sin contar aún con su fecha exacta de nacimiento. Enfrentamos aquí una primera tensión: según el *Who's Who in Latin America: A Biographical Dictionary of the Outstanding Living Men and Women of Spanish America and Brazil* (1935) era hija del pintor Cándido López –cuyas obras pueblan varias salas de nuestro Museo Nacional de Bellas Artes– y de Adriana Wilson López y habría nacido en 1879 en Montevideo. En cambio, según el *Diccionario Biográfico de Mujeres Argentinas* de Lily Sosa de Newton (1986) habría nacido de los mismos padres, pero en 1882, un año antes de la famosa *Feria Colombina Internacional de Chicago* en conmemoración de los cuatrocientos años del descubrimiento de América, ocasión para la que el Pabellón Argentino presentó *La vuelta del malón* de Ángel Della Valle. En este trabajo, dejamos de lado el hecho de que sabemos de un casamiento de Cándido López con Emilia Magallanes, con quien tuvo alrededor de doce hijos (Battiti & Amigo, 2014: 20; Balmaceda, 2018, 7 de agosto; Chatruc, 2021, 15 de agosto).

Sobre la infancia y la juventud de Ernestina hay pocas precisiones. Gracias al *Monitor de la Educación Común*, recién en 1894 la identificamos como alumna de quinto año de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires, ciclo del que posiblemente egresó al año siguiente. Esta conjetura, se ratifica con la carta que, en calidad de Maestra Normal, eleva a las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, solicitando su admisión sin examen de ingreso; solicitud que le fue aceptada (Archivo UBA, doc. 4437)². En la recientemente creada Facultad de Filosofía y Letras se inscribieron e ingresaron las cuatro primeras mujeres, Ernestina López, su hermana Elvira, María Atilia

Canetti y Ana Mauthe (Spadaro, 2019). Todas ellas se doctoraron en Filosofía y Letras en 1901, junto con los también primeros cinco varones: Eugenio Marín, Porfirio Rodríguez, Juan C. Jara, Eugenio Ivancovich y Juan Francisco Ibarra. En 1901, un año fructífero como pocos, las hermanas López obtienen sus respectivos doctorados, figurando en la lista de doctores de la Facultad de Filosofía y Letras, compilada por Marcial Candiotti (*Revista de la UBA*, t. 44, p. 1097). Los trabajos de las hermanas López expresaban lo más vanguardista del espíritu de la época. Elvira se doctoró con una tesis titulada: *El movimiento feminista* (Spadaro, 1991; 2002; 2002a; Femenías, 2019), mientras que la tesis de Ernestina llevó el título de *¿Existe una literatura americana?* (Spadaro, 2019). Las dos tesis se publicaron ese mismo año en Buenos Aires, en la imprenta Mariano Moreno.

Todo hace pensar que estudiaron en la universidad al mismo tiempo que trabajaron en la docencia. En el caso de Ernestina, en una primera etapa, lo hizo como Directora de la Escuela Elemental del distrito 21°, tal como figura en *El Monitor de la Educación Común* (Año XX, t. XVII, n° 328).

Ambas hermanas fueron además muy activas en el movimiento de mujeres de la época. Así, tanto Ernestina como Elvira pudieron discutir, amparadas en la respetabilidad de su condición, significaciones sociales centradas en lo femenino, en una línea afín a la de Juana Manso (Becerra, 2019: 44; Lorenzo, 2016: 50-53). Si bien deben haber enfrentado obstáculos materiales, legales y simbólicos en tanto mediadoras culturales –y aunque debamos considerarlas “*los otros intelectuales*” opacados y pocas veces reconocidos (Becerra, 2019: 45)–, no sería justo ignorar que también contaron con algunos importantes apoyos masculinos; sin tales respaldos su inserción sociolaboral hubiera sido mucho más difícil aún. Pongamos por caso, Rodolfo Rivarola y Antonio Dellepiane, conocidos juristas que apoyaban los reclamos de las mujeres, y avalaron la disruptiva tesis de Elvira, como consta en su presentación. Por su parte, José Tarnassi, catedrático titular de Literatura Latina y Clemente L. Fregeiro, catedrático de Geografía, apadrinaron la de su hermana. Incluso el tan exhaustivo panorama literario de la América hispana que describe Ernestina la lleva a agradecer a Fregeiro “*la generosidad con que ha puesto a [su] disposición su valiosa biblioteca*” (López, 1901: 17), en consideración a las dificultades de acceso a tal bibliografía, como señala en su propio trabajo. En su tesis, Ernestina se muestra como una intelectual que busca responder de manera original y auténtica a las preguntas de su época. La cuestión de la existencia de una literatura americana era algo que preocupaba a los intelectuales de toda la América hispana desde siglo XIX, como signo de independencia por un lado y de necesidad de reconocimiento por otro. Por eso, no sólo fue la primera doctora en Letras del continente hispanoamericano, sino que recogió la pregunta más inquietante de su momento y le ofreció una clara y original respuesta. Su tesis, cuya estructura resulta formalmente impecable con sus 333 páginas, muestra un panorama amplio de la producción de la América hispana, desde la literatura aborigen –como ella la denomina– hasta el preciso momento en que la escribe. En esa línea, señala la gran diferencia con la literatura europea de la época: mientras que allí un panorama se satisface con la mera sumatoria de materiales, en América eso no basta, pues –sostiene– “*[la literatura] no deja ningún rastro fijo, ni en la crítica ni en el periodismo*” (López, 1901: 13). Es decir que Ernestina remarca acertadamente que, sin la difusión adecuada, cuestión aún vigente, no se construye un *corpus* que sea capaz de reclamar un lugar sólido frente a la literatura europea. Por eso, pone de relieve la necesidad de legitimación de nuestras letras; especialmente porque considera que eso traería como consecuencia no solo su mayor difusión y permanencia, sino que al mismo tiempo instalaría una identidad ame-

ricana, y por tanto argentina, de manera más consolidada y perdurable. Reafirma este aspecto en su incipiente literatura infantil, como veremos más adelante. Quizá en ese marco le cabrían algunas de las consideraciones que Beatriz Sarlo le dedica a su contemporáneo Ricardo Rojas sobre la voluntad de construir un “mito nacional” que fuera inescindible del proyecto creador (Altamirano y Sarlo, 1997: 186). En el caso de Ernestina, ese mito no entraría en contradicción con el carácter sistemático de las investigaciones histórico-literarias y pedagógicas a las que dedicó su vida, junto con su convicción igualitarista sobre los derechos de las mujeres.

Sea como fuere, la primera Colación de Grados y entrega de Diplomas de la nueva Facultad, a la que hemos hecho referencia, consta en una fotografía oficial, fechada el 20 de octubre de 1901, que da cuenta del evento (*Anales*, Tomo XV, 1902: 46). La planilla oficial de finalización de carrera, por su parte, muestra el nombre de Ernestina encabezando el listado de egresados, como única estudiante con promedio absoluto de 10 puntos. Adjunta se halla una solicitud de Medalla de Oro y de Diploma de Honor, ambos entregados en 1902 (Archivo UBA, cajas R-089; R-090; 116-03-36; R-107; F4-03-36). Incluso, el acontecimiento de las primeras mujeres egresadas de la Facultad es tal, que *Caras y Caretas* da cuenta de éste con una nota periodística y una foto del almuerzo celebratorio de dicha colación de grados, en el que participaron las mujeres más relevantes de la época. La nota dice así:

En obsequio á las nuevas doctoras en Filosofía y Letras, señoritas Ernestina A. López, Elvira V. López, Ana Mauthe y María A. Canetti, celebrándose en el salón alto de hotel Phoenix un banquete, al que asistieron exclusivamente representantes del bello sexo, cuyo nombre va unido á la noble campaña que en pro de la intelectualidad femenil, han emprendido algunos espíritus elevados y progresistas.

El banquete había sido ofrecido por las doctoras y estudiantes de medicina, presidido por la doctora Eyle.

A los postres, hicieron uso de la palabra la señorita Lola Úbeda, las doctoras Elvira V López, Grierson, Rawson, Dellepiane y Eyle, la señora Turner y la señorita Emilia Salzá.

*Además de las mencionadas asistieron al banquete las señoras Celestina S. de Frutos, Sara Eccleston, Luisa L. de la Llosa, Elena S. de Gómez, Juana T. de Reynes, Emma C. de Basavilvaso, Catalina A. de Gourel y las señoritas Francisca Jacques, María C. Martínez, Catalina Souberán Kings, Ana Pintos, Ana M. Cotter, Irma Ventura, Sara Justo, María P. Saviera, Elisa Manes Gillings, Teresa Ratto, María J. Becker y Ana Báez. (*Caras y Caretas*, año IV, n° 160, s/p; mantenemos la ortografía del original).*

Más allá de la retórica de su redacción, de esta noticia periodística aprendemos varias cosas: en primer término, la existencia de una “campaña en pro de la intelectualidad femenil”. Es decir, contra ciertas interpretaciones que describen en soledad a las primeras egresadas, esta información da cuenta de que existió un plan coordinado de promoción de la mujer en su calidad de intelectual. Ello hace suponer que muy posiblemente ninguna actuó “en soledad”, sino movida por la coordinación y planificación de una serie de actividades de diverso tipo, tal como se manifiesta con la creación del Consejo de Mujeres, entre otras organizaciones ligadas al Partido Socialista, como veremos más adelante, e incluso quizá en coordinación con logias masónicas (Bonaudo, 2007: 403-432; Barrancos, 1996: 34-36), o la Liga Nacional de Mujeres Librepensadoras, quienes participaron

también del Congreso Femenino del Centenario (*Actas*, 2008: 219-221). Incluso, si bien las prácticas discursivas socialistas comenzaron a constituirse desde fines del siglo XIX, al principio fundamentalmente con voces masculinas que demandaban igualdad social, civil y política para las mujeres, poco a poco se fue conformando un complejo entramado integrado tanto por varones como por mujeres (Lobato, 2005), cuyas afinidades ideológicas confluyeron en este tipo de proyectos conjuntos. Se refuerza así otra cuestión que salta a la vista: la solidaridad de las primeras graduadas (Eyle, Rawson, Grierson, por ejemplo) con las muchachas más jóvenes, que acaban de alcanzar sus grados académicos y la alta visibilidad que tuvieron en ciertos círculos sociales.

Así, no es un dato menor que el banquete se llevó a cabo en el hotel Phoenix, inaugurado en 1889 y ubicado en el actual predio de las Galerías Pacífico, que puso de manifiesto el carácter de grupo de elite, del que parecen tener clara conciencia. No obstante, las tensiones interpretativas no están ausentes, aunque consideramos que la escena no condice con lecturas contrastadas en blanco y negro. Como fuere, la presencia de Petrona Eyle, fundadora y primera directora de *Nuestra Causa*, la revista del Partido Socialista, cuya siguiente directora sería Alicia Moreau, y de Sara Justo, editora de *Unión y Labor* y hermana del fundador del Partido Socialista, aproxima a todo el grupo a ese Partido político y a su iniciativa de “educar y elevar” a las mujeres como madres, pero sobre todo como ciudadanas.

Caben así las palabras de Fiorucci, quien propone pensar a “los maestros no sólo como educadores y enviados estatales”, sino como “portadores de una misión” (Becerra, 2019: 45) En este caso, sin embargo, nuestras educadoras cumplen parcialmente con lo que Fiorucci denominó “triple otredad”, ya que si bien gozan de “baja visibilidad” en la historia intelectual argentina (Becerra, 2019: 45), pertenecieron a familias que pudieron proporcionarles, aún residiendo en lugares geográficos alejados de los centros urbanos donde se difundía la “alta cultura”, una educación esmerada y poco frecuente. El caso de Eyle, nacida en Baradero, es en ese sentido paradigmático ya que cursó sus estudios de medicina en Suiza y regresó al país probablemente bajo ese ideal de “misión civilizatoria”. El proyecto ensambla perfectamente con la idea de una enseñanza obligatoria con miras a la consolidación del país a través de su integración educativa y de la asimilación de un porcentaje sin precedentes de inmigrantes de diversas nacionalidades (Chicote, 2019: 68-69). De ese modo, se posibilitó el establecimiento de una cultura letrada con capacidad de expandirse y autotransformarse a través de la alfabetización y de sus dispositivos técnicos, que modificarían el cuerpo y los imaginarios sociales y culturales de manera radical, tanto en el plano público como en el privado (Domínguez-Mon y Lozano, 2019: 10).

Hacia mediados del mismo año 1901, encontramos nuevamente una mención de Ernestina; ahora es nombrada Directora de la escuela “Sarmiento”, según consta en *El Monitor de la Educación Común* (Año XXI, t. XVIII, n° 342). Se la signa además como miembro del Consejo Nacional de Mujeres ya que, en el mes de marzo, Petrona Eyle había organizado la presentación pública del mismo (*Caras y Caretas*, 1901, año IV n° 129). De ese evento participaron las hermanas López, junto con otras importantes figuras, alineadas en la tarea de promoción de las mujeres y de sus derechos. Probablemente con este objetivo, a comienzos de 1902, Ernestina y su hermana participan de la convocatoria a “las compañeras interesadas” para fundar un Centro Socialista Femenino (*La Vanguardia*, (1902) Año IX, n° 2, 11 de enero), proyecto que se concretó en abril de ese mismo año junto con Gabriela Laperrière de Coni, Raquel Mesina (o Messina), las tres hermanas Chertkoff (Adela, Mariana y Fenía) y Elvira y Ernestina López. A su vez, Ernestina, junto con Gabriela

Laperrière, Raquel Caamaña (o Camaña), Carolina Guglielmeti y las hermanas Chertkoff, entre otras, fundaron la Unión Gremial Femenina, también vinculada al Partido Socialista, de intensa participación en pro del reconocimiento de los derechos laborales de las mujeres, de la administración de sus propios bienes y de la protección de la madre obrera (Mainer, 18 de febrero de 2017; Tejero Coni-Oliva, 2016: 48-49; Lobato, 2005; Ferro, 1996:146).

Hacia finales de 1904, junto al señor José J. Berrutti, miembro de la Sociedad Popular de Educación (Berrutti, 1935), el Consejo Nacional de Educación la elige para realizar un viaje oficial, en comisión, a fin de participar del Pabellón Argentino de la Exposición Mundial de Saint Louis, EEUU. Probablemente viajó con su hermana Elvira, visitando también varios establecimientos educativos de ese país. A su regreso, dictó una serie de conferencias, todas transcritas en *El Monitor de la Educación Común*, en las que expuso los lineamientos generales de la educación estadounidense y los comparó con nuestra enseñanza (Año XXV, n° 391, 392, 393).

En marzo de 1907 –bajo la presidencia de José Figueroa Alcorta– se dictó finalmente el Decreto Orgánico que creó el Liceo Nacional de Señoritas, “con el fin de concentrar en un solo instituto la población escolar femenina de los colegios nacionales de la Capital” (*Boletín Oficial*, 1907, 4 de marzo). Originalmente, el Liceo funcionó en el Colegio Nacional del Sur, sufriendo varias mudanzas a lo largo de su historia hasta que en 1986 se lo trasladó a un nuevo edificio, bajo la denominación de Liceo n° 1 “José Figueroa Alcorta” sobre la avenida Santa Fe, n° 2729, y su anexo. Fue precisamente como Rectora del Liceo, donde Ernestina logró desarrollar plenamente sus capacidades de docencia, gestión y creatividad pedagógica. Nominada su primera Rectora, las flamantes bachilleres, con Ernestina a la cabeza, aparecen el 9 de noviembre de 1910 en una fotografía de *Caras y Caretas* (Año XIII, n° 632). En 1912, recibió del personal docente y de las alumnas del establecimiento un homenaje por su trayectoria y su compromiso con la educación.

Más allá de su evidente involucramiento social, Ernestina parece haber desarrollado sus actividades de docencia en estrecha relación con la investigación educativa en la que sin duda en su época adquirió considerable visibilidad. En especial, por su amplio trabajo vinculado a la enseñanza media y la pedagogía, vocación que compartió más tarde con su esposo, Ernesto Nelson. Convencida de la importancia de la “escuela activa”, en el marco de estos intereses, escribió varios textos para los primeros años escolares, tal como lo consigna *El Monitor de la Educación Común*: primero *Veo y leo* (1907) y *Nosotros* (1907); años más tarde *La señorita Raquel* (1920) y *Nuestra tierra* (1950), todos reeditados en numerosas oportunidades. Incluso, puso los dos primeros textos a consideración en el Concurso que a tal fin había convocado el máximo órgano educativo. Según el Acta que transcribe *El Monitor de la Educación Común*, se debían “desechar todos los libros presentados [en ese concurso] con excepción de *El Nene* (1907), de Andrés Ferreira, y de *Veo y Leo* y *Nosotros* de la doctora Ernestina A. López” (Año XXVII, n° 414).

Una mirada cuidadosa a todos los textos de Ernestina revela una línea coherente con lo que se conoció en la época como “escuela activa”, que constituía una renovación pedagógica sin precedentes. Esta escuela activa, escuela nueva o pedagogía progresista estaba constituida por un abanico amplio de posiciones críticas a la pedagogía tradicional. Ernestina comparte el cuestionamiento al autoritarismo, a la mera memorización, al estímulo a la competitividad, al hacinamiento en las aulas y a la disciplina basada en los castigos corporales. En consecuencia, tanto ella como su esposo, apoyaron una educación

vinculada a la vida participativa, democrática y colaborativa. Es decir, una educación motivadora centrada en los intereses y las necesidades de los alumnos, donde el maestro/a era guía o acompañante de sus intereses, sin imponerles férreamente su propia agenda (López, 1906: 579-600; Spadaro, 2019). Ambos educadores adhirieron así al movimiento que surgió hacia finales del siglo XIX, y que se desarrolló fuertemente durante gran parte del siglo XX, a través de una diversidad muy interesante de figuras como John Dewey o María Montessori, quien no solo fue invitada al Primer Congreso Femenino de 1910, sino que figuró como Miembro Honoraria del mismo, aunque le fue imposible asistir (*Actas*, 2008, p. 28).

En los textos que elaboró Ernestina para los primeros años de enseñanza se aprecia la idea –manifiesta también en Montessori– de reconocimiento, respeto y ayuda a la formación del niño más que a la mera transmisión de conocimiento. Su objetivo era formar personas con sentido democrático, espíritu crítico y voluntad de cooperación. En consonancia con ello, gracias al análisis de los textos escolares que elaboró Ernestina y a sus conferencias, podemos apreciar no solo su interés por el arte en general y la literatura, en particular –abriendo un campo casi inexplorado como era entonces el de la literatura infantil–, sino que suplió el uso de cuentos y relatos traducidos del inglés o del francés de los libros infantiles de entonces, con textos propios, en los que el aire local consolidaría en los niños el amor a la propia tierra. En otras palabras, Ernestina trabajó teniendo presente el diseño de un perfil de niñas y niños como personas en formación, activas, creativas, protagonistas de sus acciones y de sus decisiones, con fuerte sentido solidario, reflexivo y responsable. Así reforzó su compromiso con el bien superior del niño, cuyo reconocimiento era por entonces escaso (Spadaro, 2019).

Esto la llevó a interesarse también por la salud de los escolares, formando parte de la Comisión directiva del Cuerpo Médico Escolar, junto con Elvira Rawson de Dellepiane, comisión encargada de velar por la salud de niños y niñas (*El Monitor de la Educación Común* XXIV. T. XIX, n° 372). Asimismo, abogó por la profesionalización del trabajo educativo de forma integral. Con el objetivo de consolidar la situación laboral de las mujeres educadoras, con algunas de las colegas ya mencionadas y por medio de la Gremial socialista, contribuyó a que se igualara el salario de los profesores varones y de las profesoras mujeres. Así, en 1905, Manuel Quintana y Joaquín V. González confirmaron a las educadoras de la Escuela Normal de Profesoras de Lenguas Vivas la igualdad de sueldos con los “[...] profesores que desempeñan cátedras análogas en los cursos del Profesorado (\$ 138 pesos mensuales)” (*El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, n° 390). En suma, todas sus actividades confluyeron solidariamente a la conformación de una ciudadanía plena para las mujeres.

Durante esos años de intensa actividad docente, participó también de modo activo en la Comisión Organizadora Ejecutiva del *Congreso Femenino Internacional*, que se llevó a cabo en Buenos Aires entre el 18 y el 23 de mayo de 1910, en el marco de los festejos del Centenario de la Libertad Argentina. Como se sabe, se organizó bajo la propuesta de la Dra. Julieta Lanteri, y con el auspicio de la Asociación de Universitarias Argentinas, que había fundado Cecilia Grierson, y como parte de los festejos del Centenario (Grammatico, s/f; Femenías, 2010: 63-76). El Congreso buscó establecer “lazos de unión entre todas las mujeres del mundo, [...] vincular a las mujeres de todas las posiciones sociales, [...] modificar prejuicios, tratando de mejorar [...] la situación social...” (*Actas*, 2008: 58). Ernestina, encargada del discurso de apertura, fue la vocera de las convicciones del grupo: el valor de la contribución del trabajo de las mujeres (2008: 54), la importancia de desarrollar

conciencia entre las propias mujeres del valor de sus aportes (2008: 55), de su vínculo con la lucha por la paz (2008: 57) y la necesidad del reconocimiento de su trabajo (2008: 63). Pero considera que el objetivo más importante de la realización del Congreso quizás fuese “*echar un puente entre las mujeres de todas las posiciones sociales, entre las obreras de todos los gremios, entre las que trabajan en el silencio del hogar y en la acción militante de las asociaciones*” (2008: 59).

Además de integrar la Comisión Organizadora, ocupó otros cargos: fue miembro del Comité de Educación y del Comité de Letras; presidenta de la Comisión de Sociología, y vocal de la Comisión de Derecho y ocupó la presidencia en ejercicio de la Comisión de Ciencias (*Actas*, 2008: 53-69). De este período también data su obra *La escuela del Centenario* (1910), publicado por el Consejo Nacional de Educación.

Siempre vinculada a la tarea educativa, fue secretaria del *Congreso Pedagógico Argentino de 1900* junto con el profesor Porfirio E. Rodríguez (*El Monitor de la Educación Común*, Año XX, n° 328, p. 416), y miembro de la comisión de edición de las *Actas de la Conferencia General de Maestros* organizada en Buenos Aires en 1904, por el Consejo Nacional de Educación (*El Monitor de la Educación Común*, Año XXIV, n° 373, p. 817). Se preocupó desde temprano no solo por la calidad de los conocimientos sino por el método más adecuado para transmitirlos y adquirirlos (López, 1904: 898).

En 1914, casada con Ernesto Nelson, ambos viajan a EEUU en calidad de Comisionados de Educación y delegados del Ministerio de Instrucción Pública. En 1915, asistieron como representantes en la Sección Educación del Pabellón Argentino en la Exposición Universal y Pan-Americana de San Francisco (*Bulletin* Vol. 41, 1915, p. 157). Dicha Exposición celebraba la inauguración en 1914 del Canal de Panamá y la reconstrucción de la ciudad de San Francisco, que fundada por colonos españoles en 1776, prácticamente se había destruido en el terremoto de 1906.

En coordinación con las redes internacionales por el derecho al voto de las mujeres, en 1922 asistió como representante argentina a la *Pan-American Conference* de Passadena (EEUU), designándose la delegada ante el *Segundo Congreso Internacional Femenino* que se realizaría en Santiago de Chile en 1925. A partir de 1928, fue representante argentina ante la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), razón por la que visitó varias veces EEUU en misiones vinculadas a la actividad de promoción de los derechos de las mujeres, en especial el derecho al voto, y fue parte de la red internacional solidaria vinculada a objetivos de paz (Mejía Guerrero, 2012: 89-190). En muchas de esas ocasiones pronunció conferencias sobre la infancia y su educación para la paz.

Sin duda, Ernestina tuvo presente la importancia de la memoria de las reivindicaciones feministas y de las mujeres que lucharon por ellas. En ese marco, es fácil entender su compromiso con los homenajes a Carolina Muzzilli, cuyo discurso pronunció en el primer aniversario de su deceso (1915), y años más tarde su presidencia en la Comisión de Homenaje a Cecilia Grierson, figura señora del feminismo argentino y del compromiso honesto por las mujeres y su causa. En 1934, conformó esa Comisión y en 1936 pronunció las palabras de despedida a Cecilia Grierson en nombre de los amigos, preparando también el libro en el que reunió a todos los discursos en su homenaje, con el nombre de *A la memoria de una Argentina Ilustre*, aparecido el año siguiente (López de Nelson, 1937).

Ernestina continuó dictando conferencias y publicando numerosos artículos, siendo su última contribución a los libros de lectura escolar *Nuestra tierra: cuarto libro de lectura*, que

apareció en 1950. Esa década la enfrentó a la muerte de su hermana Elvira y de su esposo Ernesto. Sus últimos años fueron de recogimiento, centrada en la familia, sus nietas y la literatura, especialmente la poesía que siempre cultivó. Falleció en 1965, tras una intensa vida centrada en la reivindicación de la educación y los derechos de las mujeres. Sólo el periódico *La Vanguardia* publicó una breve nota en su homenaje (1965, 2 de junio).

4. Importancia de su obra

Como tantas otras mujeres maestras y educadoras, Ernestina confrontó las significaciones hegemónicas tradicionales de lo femenino, que le restaban capacidad de raciocinio a las niñas y a las mujeres en general, y constituían un obstáculo tanto en sus casas como en sus trabajos, en las calles y en los partidos políticos para que se reconocieran sus capacidades y sus contribuciones a la sociedad y la cultura. Convencida de que la educación era la piedra angular de los cambios que la sociedad del siglo XX exigía, tenía además como respaldo un cierto proyecto de nación que pretendía forjar una sociedad dinámica y pujante para transformar un país que aspiraba a ser una “*nación próspera y civilizada*”. Como vector privilegiado para alcanzar esos objetivos, según una mirada que Ernestina compartía, la joven Argentina debía incorporarse al “*concierto de las naciones*” al calor del ascenso de los países del Atlántico Norte (Hoyos, 2016: 21). Sus muchos viajes y los de su marido parecen justificar esta opinión. El desarrollo de la agricultura y la renovación de la ganadería, la expansión del comercio y la manufactura, la creación de una red de transportes, el *poblamiento* del territorio como objetivo y la mejora de la infraestructura urbana, formaron parte de ese proyecto (Hoyos, 2016: 20-21). La educación obligatoria y el refinamiento de las costumbres no quedaron al margen y, en ese aspecto, el proyecto logró mostrar ciertos éxitos parciales. Pero como contracara del “juego político” y de las tensiones de poder siempre presentes, no sorprende que la construcción de ese “orden político” tan deseado por alguna parte de la población, se consolidara más como la afirmación de un Estado fuerte y excluyente que como la expansión de la libertad y de la igualdad de sus ciudadanos, varones y mujeres.

La atenta lectura de *El Monitor de la Educación Común* permite inferir que el proyecto en el que pensó Ernestina, y como ella un grupo importante de mujeres y varones, sucumbió ante diversas tensiones. Por un lado, un sesgo conservador, autoritario y marcadamente elitista, como rasgo distintivo de su tiempo. Por otro, una creciente población obrera excluida y pauperizada, entre otros factores, que incrementaban el malestar social. El supuesto bienestar durante el apogeo del “Ideario del Progreso” colapsó ante la paradójica conformación de nuevas jerarquías y de exclusiones que configuraron a su vez nuevas desigualdades. Pero ese no es el tema de nuestro artículo.

La perspectiva del tiempo transcurrido nos obliga sí a considerar a esas educadoras y escritoras como “*los otros intelectuales*” de la historia argentina de las ideas (Becerra, 2019: 45) que, a pesar de su ardua lucha por los derechos de las mujeres, quedaron ocultas tras el colapso de aquellos ideales. En el caso de Ernestina, esta situación se tornó extrema en varios niveles. En primer término, por la casi completa invisibilidad de sus aportes educativos y su defensa de la educación general. Pero también por el escaso reconocimiento a su lucha por los derechos de las mujeres a una ciudadanía plena, incluyendo el derecho al voto. Merecedora de un trabajo más exhaustivo, valgan estas líneas preliminares para comenzar a subsanar una deuda.

Bibliografía

a) Libros y Actas

- *Actas del Primer Congreso Femenino Internacional. Actas del Congreso feminista.* (2008) Córdoba; Universidad Nacional de Córdoba.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997) *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*, Buenos Aires: Ariel.
- Balmaceda, D. (2018, 7 de agosto) "Cándido López y Emilia Magallanes, el amor después de la guerra". Buenos Aires, *La Nación Sociedad*.
- Barrancos, D. (1996) *La escena iluminada*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Battiti, F. & Amigo, R. (2014) *Cándido López*. Buenos Aires: Aguilar-Altea-Alfaguara.
- Becerra, M. (2019) "Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX", *Propuesta Educativa*, 28(51), pp. 42- 60.
- Berrutti, J. (1935) *Las sociedades populares de educación*, Avellaneda: Sociedad Popular de Educación.
- Bonaudo, M. (2007) "Liberales, Masones, ¿Subversivos?", *Revista de Indias*, 67 (240), pp. 403-432.
- Buchbinder, P. (1996) "Las humanidades en la enseñanza universitaria: La Facultad de Filosofía y Letras 1896-1966" Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2820> (última entrada 25 de noviembre de 2020)
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Butler, J. (1997) *The Psychic Life of Power*. Standord: University Press.
- Chicote, G. (2019) "Mujeres y educación en la literatura popular impresa argentina (1900-1930)" en Domínguez Mon, A. y Lozano, C. (edit.) *Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina*: Buenos Aires, Filo: UBA.
- Chatruc, C. (2021, 15 de agosto) "Sofía López Viñales: tataranieta de Cándido López". Buenos aires, *La Nación online*.
- Domínguez Mon, A. y Lozano, C. (2019) "Introducción" en Domínguez Mon, A. y Lozano, C. (edit.) *Profesionalización de las mujeres en la educación y la salud pública en Alemania y Argentina*, Buenos Aires: Filo: UBA.
- Facultad de Filosofía y Letras. "Página Institucional". Disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Filosof%C3%ADa_y_Letras_\(Universidad_de_Buenos_Aires\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Filosof%C3%ADa_y_Letras_(Universidad_de_Buenos_Aires)) (última entrada 24 de noviembre de 2020)
- Femenías, M. L. (2019) "Elvira López" en *Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria*. Buenos Aires: LEA.
- Femenías, M. L. (2010) "Revisión en perspectiva bicentenario de la "agenda" feminista del Centenario" Sierra González, A. & González Luis, M. L. (comp) *Razón, Utopía y ética de la emancipación*. Barcelona: Laertes.
- Ferro, L. (1996) *Las socialistas hicieron futuro*. Buenos Aires: Diario del viajero.
- Grammatico, K. "Julietta Lanteri y su lucha por los derechos de las mujeres", *Revista Mestiza*, Universidad Nacional Arturo Jaureche. Disponible en: <https://revistamestiza.unaj.edu.ar/puro-fuego-julietta-lanteri-y-su-lucha-por-los-derechos-de-las-mujeres/>. (última entrada 25 de noviembre de 2020)
- Hoyos, R. (2016) "El progreso como ideal", *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo. Nueva etapa digital, 1(1) pp. 19-22.
- Lima González Bonorino, J. (2005) *La ciudad de Buenos Aires y sus habitantes 1860-1870 a través del catastro de Beare y el censo poblacional*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lobato, M. Z. (2005) "Las socialistas y los derechos sociales y políticos de las mujeres. Argentina 1890-1930", *Labrys. Estudios Feministas / études féministas*. Disponible en: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys8/sumarioprincipal.htm> (última entrada 26 de octubre de 2020)
- López, E. (1901) *El movimiento feminista*. Buenos Aires: Mariano Moreno.
- López, E. (1901) *¿Existe una literatura americana?* Buenos Aires: Mariano Moreno.

- López, E. (1904) "La cuestión de los métodos de enseñanza", *El monitor de la Educación común*, 24(374), p. 898.
- López, E. (1905) *La enseñanza obligatoria efectiva en los Estados Unidos*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- López, E. (1906) "La actividad infantil, centro de la enseñanza primaria", *El monitor de la Educación común*, 27(408), pp. 579-600.
- López, E. (1907) *Veo y Leo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, E. (1907) *Nosotros*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, E. (1910) *La escuela del centenario*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- López de Nelson, E. (1937) *A la memoria de una Argentina Ilustre (Homenaje a Cecilia Grierson)*. Buenos Aires: Imprenta López.
- López de Nelson, E. (1950) *Nuestra tierra: cuarto libro de lectura*. Buenos Aires: Coni.
- Lorenzo, M. F. (2016) *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad. Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.
- Losada, L. (2016) "Élites sociales y élites políticas en Argentina. Buenos Aires 1880-1930", *Colombia Internacional*, 87, pp. 219-241. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7440/colombiaint87.2016.09> (última entrada 23 de noviembre de 2020)
- Mainer, T. (2017, 18 de febrero) "La primera dirigente del socialismo argentino". *Izquierda Socialista*.
- Mejía Guerrero, L. P. (2012) "La Comisión Interamericana de Mujeres y la Convención de Belem do Pará: Impacto en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos", *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*, 56, pp. 189-190.
- Pagliarulo, E. (2011) "Juana Paula Manso (1819-1875). Presencia femenina indiscutible en la educación y en la cultura argentina del siglo xix, con proyección americana", *Revista de historia de la educación latinoamericana*, Rosario, 17, pp.17-42.
- Palacio, M. (2008) "Orígenes del feminismo en Argentina: La escritura emancipatoria ilustrada y crítica de Juana Manso", en Gustavo Ortiz (Comp.) *Modernidad e Identidad en América Latina. Consecuencias ético-políticas en el discurso del bicentenario*. Córdoba: EDUCC.
- Puiggrós, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Sosa de Newton, L. (1986) *Diccionario Biográfico de Mujeres Argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Spadaro, M. C. (2019) "Ernestina López". Buenos Aires: *Mujerarte* Radio. Programa del día 7 de noviembre. Disponible en: http://radioypunto.com/programas/mujerarte/?page_id_all=1&seccion=notas (última entrada 9 de octubre de 2020)
- Spadaro, M. C. (2002) "Diálogo con Elvira López: la educación de las mujeres o hacia una sociedad más justa." Femenías, M. L. (comp.) *Perfiles del Feminismo Iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos.
- Spadaro, M. C. (1991) "Elvira López y *El Movimiento Feminista*", *Hiparquia*, 4 (1), pp. 40-46.
- Spadaro, M. C. (2002a) "Elvira López y su tesis: *El movimiento feminista: la educación de las mujeres, camino a una sociedad más justa*", *Mora*, 8, pp. 93-100.
- Southwell, M. (2005) "Juana P. Manso (1819-1875)", *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 35 (1).
- Stanford University Press (1935) *Who's Who in Latin America: A Biographical Dictionary of the Outstanding Living Men and Women of Spanish America and Brazil*, California, Stanford University Press.
- Tarcus, H. (2018) "Aportes para una historia conceptual del socialismo en el espacio rioplatense (1837-1899)", *Conceptos Históricos* 4 (5), pp. 122-178.
- Vicens, M. (2017) "Entretenimiento, público y autoría femenina en los periódicos de Juana Manso (1850-1860)", *Perífrasis. Revista de literatura y Teoría Crítica*, 8(16), pp. 48-63.
- Zuccotti, L. (1994) "Gorriti, Manso: de las veladas literarias a las "conferencias de maestra" en: Fletcher, L. *Mujeres y escritura en la Argentina del siglo*. Buenos Aires: Feminaria.

b) Publicaciones periódicas y diarios

- *Anales de la Educación Común*. Tercer ciclo
- *Anales de la Universidad de Buenos Aires*
- *Boletín Oficial*
- Bulletin of the Pan-American Union
- *Caras y Caretas*
- *El Monitor de la Educación Común*
- *Izquierda Socialista*
- *La Nación*
- *La Vanguardia*

c) Archivos

- Archivo Documental de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Notas

- ¹ Las páginas que siguen son fruto de una investigación preliminar, que estamos profundizando, pero que dada la importancia de su protagonista y la poca visibilidad de su figura consideramos oportuno presentar ahora los aspectos más desconocidos de su obra. (Femenías, M.L. y Spadaro M.C (2022) *Las López*, Buenos Aires, Edhasa, *en prensa*).
- ² Agradecemos a Lucía Wisniesk del Archivo UBA, su amable colaboración.



* María Cristina Spadaro es Profesora y Licenciada en Filosofía, Universidad de Buenos Aires; Docente, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires; Investigadora en el área de Estudios de la mujer, género y estudios feministas, Argentina. E-mail: mariaspadaro@yahoo.com.ar

** María Luisa Femenías es Doctora en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid; Premio Konex a la trayectoria (2006-2016); Profesora Consulta, Universidad Nacional de La Plata; Profesora Honoris Causa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: mlfeme@yahoo.com.ar

Huellas históricas en las representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA: el migrante como un “amigo a prueba”

Historical Traces in the Social Representations of Teachers and Directors of the Buenos Aires Metropolitan Area: The Migrant as a “Friend on Trial”

PAULA BURATOVICH*

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El entramado discursivo político y literario que se constituyó como hegemónico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX —período clave en la consolidación del aparato estatal argentino— produjo nociones acerca de la migración externa cuyas huellas pueden rastrearse en las representaciones sociales que se construyen en la actualidad en la institución educativa. Partiendo de una reflexión sobre las posibles mediaciones entre discursos pasados y actuales, este artículo, que surge de una investigación realizada en el marco de una tesis de Maestría, presenta algunas claves de lectura sobre el componente histórico de la mirada sobre la figura del migrante. Esta se halla en los discursos de docentes y directivos del Área Metropolitana de Buenos Aires y se detiene en torno a la categoría del migrante como un amigo a prueba. La estrategia llevada a cabo en la investigación combinó una serie de técnicas cualitativas tales como análisis de textos de representantes de la élite política y cultural argentina de la época; entrevistas en profundidad a directivos de escuelas primarias de gestión pública y grupos de discusión con docentes de escuelas primarias y secundarias de gestión pública y privada.

Palabras clave: Migración – Escuela – Diversidad Cultural – Docencia – Nacionalismo.

Abstract

The political and literary discursive framework that was constituted as hegemonic in the late 19th and early 20th centuries —a key period in the consolidation of Argentina’s state apparatus— produced notions about external migration whose traces can be tracked in the social representations that are constructed currently in the educational institution. Starting from a reflection on the possible mediation between past and current discourses, this article, which arises from an investigation carried out within the framework of a Master’s thesis, presents some keys to reading about the historical component of the current view on the figure of the migrant. This outlook can be found in the social representations of teachers and directors of the Buenos Aires Metropolitan Area and stops in the category of the migrant as a “friend on trial”. The strategy carried out in the research combined a series of qualitative techniques, such as analysis of texts by representatives of the political and cultural elite of Argentina of the time; in-depth interviews with directors from public

Artículos

Jóvenes investigadores

91

primary schools, and discussion groups with teachers from public and private primary and secondary schools.

Keywords: *Migration – Schools – Cultural Diversity – Teaching – Nationalism.*

Recibido el 24 de septiembre de 2021 | Aceptado el 10 de febrero de 2022

Cita recomendada: Buratovich, P. (2021) "Huellas históricas en las representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA: el migrante como un 'amigo a prueba'", en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp. 90 - 106.

Introducción

El estudio de los discursos y representaciones sociales que las sociedades receptoras desarrollan en torno a la diversidad etnonacional en la actualidad constituye un aspecto sustancial del fenómeno migratorio. Sin embargo, en función del significado de las migraciones en el devenir sociohistórico de la Argentina, resulta aún más fecundo incorporar al análisis una perspectiva histórica que recupere el componente de larga data que forma parte de aquellas representaciones sociales y que atraviesa la forma en que hoy se desarrolla el vínculo intercultural.

En esa línea, este artículo repone los hallazgos de una investigación desarrollada para una tesis de Maestría titulada “Las puertas entreabiertas. El otro en la identidad nacional: discursos históricos, escuela y migración” y propone una reflexión sobre la dimensión histórica de la mirada actual sobre las migraciones a partir de la categoría del migrante como un *amigo a prueba*. La hipótesis de la cual se parte indica que las nociones acerca de la migración presentes en discursos políticos y literarios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, colaboran, en tanto huellas históricas e ideológicas, en la constitución de representaciones sociales que tienden a cristalizarse de modo duradero en las instituciones y en los agentes que las integran, participando en la construcción de una determinada mirada sobre las migraciones recientes (aquellas llegadas a la Argentina desde la segunda mitad del siglo XX) y sobre la diversidad étnica y nacional en general.

Es necesario destacar que los vínculos interculturales en la escuela argentina, como así también el componente histórico que los atraviesa, han sido objeto de análisis y reflexión desde diversas disciplinas. Así lo evidencian los numerosos trabajos que han permitido precisar y nutrir el problema de investigación en que se basa este artículo.

Desde la sociología, Adaszko y Kornblit (2008) han reconstruido manifestaciones xenófobas en adolescentes argentinos enfatizando los procesos de rechazo a los que se enfrentan los extranjeros fundamentados en su “diferencia”, mientras que Malegarie y Tavernelli (2008) han indagado las representaciones sociales discriminatorias en torno a la población migrante en la institución educativa atendiendo al modo en que los docentes perciben la diversidad sociocultural en el aula. González y Plotnik (2013) también analizaron representaciones sociales de este tipo, focalizando en la violencia simbólica que ellas expresan en tanto reproductoras de relaciones de dominación y exclusión de difícil visibilización. De modo similar, pero partiendo de la antropología de la educación, Neufeld y Thisted (1999) abordaron el tratamiento de la diferencia en la escuela argentina en la década del noventa señalando la pervivencia de estereotipos decimonónicos que se reactualizan en función de la especificidad que tanto la institución como el contexto de ajuste y precarización les imprimen. Desde la misma disciplina, Sinisi (1999) ha reconstruido representaciones y prejuicios de docentes en la escuela primaria en torno a la diversidad étnica, describiendo procesos de alterización, estigmatización y construcción de estereotipos culturales racializados a partir la diferencia y la diversidad étnica y cultural, observando cómo estos impactan en la vida concreta de los/as niños/as estigmatizados/as. Novaro (2005), por su parte, investigó qué lugar se asignó a la migración en el llamado “nacionalismo escolar” pensando el vínculo entre la nacionalidad y la diversidad según el contexto histórico. A través del análisis de publicaciones oficiales, textos escolares y observaciones a docentes en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en la década del noventa, la autora analizó el discurso nacionalista oficial desde fines del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX para advertir las “marcas del pasado”, es decir, la presencia

de huellas de un nacionalismo reaccionario en los discursos educativos recientes, entendiendo que estos han dejado una fuerte impronta en el modo en que en la escuela se representa la diversidad cultural. Por último, resulta también pertinente recuperar el trabajo de Diez (2016), quien por medio de la investigación etnográfica reflexionó acerca de los modos de construcción de la diferencia en contextos escolares en Buenos Aires prestando especial atención a las tensiones entre nacionalismo escolar e interculturalidad.

Partiendo de estos antecedentes, la intención de este artículo es ofrecer algunas claves de lectura sobre el modo en que la figura del migrante externo se delinea en la actualidad en las representaciones sociales de docentes y directivos del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Decisiones metodológicas: escuela, docentes y migración

La indagación contó con dos universos de estudio; el que conforman docentes y directivos de instituciones educativas primarias y secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, y el que integran los representantes de la élite política y cultural de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuyos discursos se analizaron. El acceso a los universos se llevó a cabo mediante la construcción de tres corpus: el primero, a partir de la realización grupos de discusión con docentes; el segundo, de entrevistas en profundidad a docentes directivos y el tercero, a partir de la selección de textos literarios y políticos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX¹.

Se realizaron trece grupos de discusión que incluyeron a noventa y dos docentes seleccionados al azar entre docentes de nivel primario de escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires; y docentes de nivel secundario del área de ciencias sociales, de escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Cada grupo estuvo integrado por 7 a 10 docentes reunidos en una sala acondicionada con cámara Gesell y para su confección se controlaron tres variables consideradas relevantes: nivel de inserción docente (primario, secundario), tipo de institución (de gestión pública, privada confesional, privada laica) y caracterización socioeconómica de la matrícula (predominantemente baja, predominantemente alta). Del entrecruzamiento de estas variables surgieron los segmentos, siendo representado cada uno por una serie de grupos de discusión. Se realizaron además ocho entrevistas en profundidad semi estructuradas a directivos de escuelas estatales de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires seleccionados al azar. Estas se llevaron a cabo en las escuelas de pertenencia de los entrevistados ubicadas en las Comunas 3, 4, 8 y 12.

De todas las formas posibles de abordar la escuela, se eligió reconstruir las representaciones sociales de docentes y directivos en tanto agentes que tienen a su cargo la tarea de formar a niñas/os y adolescentes y participar en su socialización cotidiana, poniendo en funcionamiento a una de las instituciones estatales encargadas de gestionar la diversidad étnica y nacional (Cohen, 2009). Acceder a sus discursos, por consiguiente, constituye un modo —entre otros posibles— de aproximarse a la voz de la escuela, sin desconocer que esto no agota en absoluto sus funciones, y que lo escolar implica una trama compleja en la que confluyen no solo relaciones y prácticas institucionalizadas, sino numerosos agentes, interacciones cotidianas, especificidades locales, tradiciones educativas, entre otros (Rockwell, 1997).

La escuela, además, fue clave en el proceso de consolidación estatal a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Bertoni, 2001), período en el que se elaboraron los discursos que pertenecen al corpus analizado. Para ese entonces, el Estado nación argentino había logrado un alcance nacional con un aparato institucional relativamente estable y una incorporación al sistema capitalista mundial cada vez más profunda. Entre los numerosos cambios de la época, se encuentra el arribo masivo de inmigrantes, que llegaron a representar, para 1895, el 25% de la población total (Pacecca, 2001). No obstante, Devoto (2003) no sitúa allí, sino en 1830, el inicio de una larga y sostenida migración europea de dimensiones considerables como para impactar en el volumen poblacional. Pero es en 1880, con la denominada *inmigración de masas*, cuando los registros sobre los ingresos ultramarinos al país se vuelven confiables, y ello porque, en un escenario de modernización y crecimiento de las urbes, se incrementa la preocupación estatal en torno a la “cuestión social” y a las multitudes como problema a gestionar. La definición de la migración como un asunto de gobierno va a la par de la necesidad de avanzar en la construcción e internalización de una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos capaces de engendrar sentimientos de pertenencia y solidaridad que aseguren la creencia en la legitimidad de la dominación del nuevo orden (Oszlak, 2018). Por lo tanto, los discursos de la época deben ser pensados en un contexto de tensiones y conflictos crecientes en el que a la escuela se le asigna un lugar fundamental en esta empresa de “crear la nación”. Ella se incorpora a un engranaje de instituciones estatales responsables de nacionalizar a la población y trazar el límite dentro del cual se asimilarían los sectores integrables al proyecto de nación moderna (Terán, 2008).

En palabras de Romero, la escuela fue un pilar en el establecimiento de “*un sentido común acerca de lo que significa ser argentino*” (2004:24). Y a pesar del trastocamiento de sus fundamentos, dinámicas y funciones sociales (González y Plotnik, 2013) fruto de las transformaciones que, desde fines del siglo XIX, experimentaron tanto el sistema capitalista mundial como el aparato estatal argentino —especialmente, la consolidación del modelo neoliberal en Latinoamérica en las últimas décadas del siglo XX, cuyo corolario fue la implementación de planes de ajuste estructural y la profundización del rol del mercado— y que habilitan a pensar en la pérdida de la centralidad del Estado como “*modalidad hegemónica de organización de los pueblos*” (Grupo doce, 2001: 8); ella no ha abandonado su pretensión de recrear, a diario, las condiciones de producción de una comunidad nacional. Es en la evocación del pasado que subyace a esta tarea donde se sitúa nuestro interés; de allí la pregunta por los elementos de los discursos (re)producidos en aquel entonces que persisten hoy en ella a pesar de —o incluso, en interrelación con— todas las mutaciones señaladas.

Las huellas del pasado en la producción del presente: historicidad y performatividad de las representaciones sociales

La selección de docentes y directivos nativos como uno de los modos de acceder a la voz de la escuela responde a la decisión de privilegiar, en su constitución identitaria, la pertenencia nacional e institucional entendiendo que esta colabora en la constitución de representaciones sociales con algún grado de afinidad. Esto no desconoce el carácter multidimensional de sus identidades ni que participan de sus representaciones sociales factores tales como su condición de clase, de género, su procedencia familiar,

su inscripción religiosa y política. No obstante, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, los docentes participaron desde su rol de integrantes de la institución y se procuró que refirieran siempre a su labor cotidiana. La pertenencia nacional, por su parte, suele convertirse en una de las identidades que mayor preponderancia adquiere; aunque, tal como advierte Hobsbawm (1991), es fundamental evitar considerar que lo que se encuentra en las construcciones mentales de los individuos es una reproducción de las ideologías oficiales. En ese sentido, las representaciones sociales, en tanto forma de conocimiento y producción mental social (Moscovici, 1979), no son simples interpretaciones de la realidad, ni construcciones meramente reproductivas, sino que tienen carácter performativo. A cada espacio social, entendido como una estructura en la que se yuxtaponen posiciones sociales (Bourdieu, 1999), corresponden formas específicas de recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos que participan en la construcción de representaciones sociales, aunque la correspondencia, por supuesto, no es determinista, porque los agentes participan en la elaboración de la estructura social al asignarle significados simbólicos y legitimidad.

Su carácter productivo radica en que son socialmente útiles; son guías de lectura, de decodificación y, por ende, de comprensión de la realidad a la cual los agentes se ven confrontados, y proveen criterios de evaluación del contexto social que permiten determinar, justificar o legitimar ciertas conductas. Cumplen, entonces, una función de orientación de las prácticas sociales y constituyen sistemas de expectativas o de anticipación (Abric, 1994). Ellas están marcadas por la actualidad de la sociedad, pero a la vez por su historia, y dado el particular modo en que se estructuran, presentan gran resistencia al cambio. Rouquette (1994) señala que las representaciones sociales son un producto del devenir y, al mismo tiempo, *en* devenir. Son producidas en el marco de un grupo social o una cultura, pero su elaboración se encuentra anudada al pasado porque de él extraen significaciones. De ese modo, si bien no son inmutables, se transforman muy lentamente (Jodelet, 1986).

Por lo tanto, a pesar de los múltiples elementos que dan forma a una representación social, y sin perder de vista las numerosas transformaciones sociales que imprimen nuevas particularidades a los modos de caracterizar a la migración hoy, la intención aquí es rastrear trazos del pasado —huellas históricas e ideológicas— que colaboran en la lectura del presente y participan en la producción de imágenes, discursos y representaciones sociales, evitando el establecimiento de relaciones mecánicas y deterministas.

Discursos “creadores” de la nación

El corpus para acceder a los discursos políticos y literarios incluyó, sin pretensiones de representatividad ni exhaustividad, un conjunto lo suficientemente variado de producciones de ciertos representantes de la élite política y cultural de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX que permitió acceder a un tono de época y reponer los principales debates sobre la migración y su lugar en el proyecto de nación que circulaban con cierta hegemonía. En este artículo en particular se recuperan las obras *En la sangre* (1887), de Eugenio Cambaceres; *Las multitudes argentinas* (1899), de José María Ramos Mejía y *La restauración nacionalista* (1909), de Ricardo Rojas.

La novela naturalista argentina, de la cual Cambaceres es el máximo representante, tuvo un papel fundamental en la caracterización de la migración externa y en la expresión de la “ansiedad social” que la presencia migratoria generaba en la élite. A diferencia de otras

naciones latinoamericanas, productoras de las denominadas “ficciones fundacionales” que plasmaron la vinculación entre novela y nación, en el caso argentino el género novelístico tuvo un desarrollo tardío y particular (Laera, 2004), consolidándose hacia 1880 bajo el signo del naturalismo, cuando el Estado nación ya estaba finalizando su proceso de constitución. Los grandes relatos de la historia nacional de mediados del siglo XIX no estuvieron, entonces, vinculados a la novela. El naturalismo refleja literariamente los presupuestos del biologicismo —la herencia genética como factor determinante que condiciona casi por completo a los seres humanos— y, en su versión argentina, colaboró en la construcción de un discurso xenófobo cuya intención fue justificar el lugar legítimo de los argentinos *puros* frente a los “recién llegados”.

Hijo de un químico francés convertido en un poderoso estanciero, Cambaceres fue rentista, abogado y diputado nacional, cargo al que renunció en 1876, abandonando de ese modo la vida pública y política, y constituyéndose en escritor profesional a tiempo completo. Fue también secretario del Club del Progreso, espacio de reunión de los miembros más selectos de la Generación del 80.

En la sangre narra crudamente la vida de Genaro Piazza, un hijo de inmigrantes italianos napolitanos y todas las hazañas que lleva a cabo para inmiscuirse en la aristocracia criolla. El tema conductor de la obra es el determinismo hereditario y la descripción del *modus operandi* del advenedizo. Cambaceres retrata la inmigración como un virus que silenciosamente infecta la ciudad y se expande, por lo que si a ello se suma el exceso de hospitalidad de la sociedad receptora y las flexibles condiciones de accesibilidad de las instituciones (de la escuela y matrimonio, fundamentalmente) la posibilidad de contacto y mezcla, que dará lugar a pactos monstruosos y degenerativos, está en todas partes y exige andar con precaución.

A diferencia de las ficciones fundacionales, y de las propuestas de autores como Rojas o Ramos Mejía, *En la sangre* no propone componer nuevos lazos ni conformar una comunidad nacional, sino retratar la degeneración de la *auténtica* identidad nacional a causa de la presencia del migrante simulador que logra invadirlo todo borrando paulatinamente sus rasgos de origen con el objetivo de impedir su reconocimiento.

Ramos Mejía, por su parte, es uno de los máximos representantes del positivismo e higienismo argentinos, corrientes que se constituyeron dentro de los márgenes del Estado y gozaron de una gran capacidad de penetración institucional, conformando un entramado que articuló prácticas educativas, psiquiátricas, sanitarias, criminológicas y del derecho penal (Salessi, 2000). Hijo de un coronel unitario y pellegrinista e integrante del patriciado porteño, la trayectoria de Ramos Mejía se desenvuelve en instituciones sanitarias, psiquiátricas y educativas. Fue médico especializado en patología nerviosa, fundador de la Asistencia Pública y diputado nacional, y se desempeñó también como presidente del Departamento Nacional de Higiene y del Consejo Nacional de Educación.

En *Las multitudes argentinas* desarrolla un análisis social según el modelo positivista con pasajes constantes entre el mundo biológico y político; reflexiona sobre quiénes producen los acontecimientos en el país; la génesis, el papel y desenvolvimiento de las multitudes en la historia nacional, el lugar de las masas migratorias y las diferencias entre las multitudes urbanas y rurales. La obra retrata perfectamente la oscilación de la élite entre la expectativa y el temor ante la migración; entre la preocupación por gestionar y contener su presencia y el optimismo en que el dispositivo educativo y la presencia estatal difundida capilarmente en la sociedad permitirían moldear al dócil migrante. La educación

tiene, para Ramos Mejía, una función correctora, por lo que la influencia del medio se encuentra por encima de las leyes biológicas. De ese modo, la expectativa está depositada fundamentalmente en el hijo del migrante. Este “argentino del futuro”, a diferencia de Genaro, podrá ser transformado por medio de la educación patriótica, herramienta capaz de eliminar gran parte de sus defectos de origen, aunque no todos.

Al igual que Cambaceres, Rojas (1882-1957) también se inscribe en el naciente campo de los escritores profesionales. Aunque sus orígenes socioeconómicos sean diferentes, la consolidación de su figura también es posible por la emergencia de un campo literario que empieza a adquirir autonomía y al cual no se trasladan mecánicamente los vínculos políticos, familiares y sociales, sino que comienzan a producirse nuevas formas de iniciación cultural y una cierta apertura de un espacio otrora destinado exclusivamente a los *genuinos* miembros de la élite (Altamirano y Sarlo, 1997). En el sentido bourdeano del término, comienza a surgir un campo propio, con sus propias reglas y sus propios modos de legitimación (Bourdieu, 1986).

Rojas, quien estudió unos años en la Facultad de Derecho para luego dedicarse de lleno al periodismo, la docencia y la literatura, llegó a ser rector de la Universidad de Buenos Aires entre 1926 y 1930. Nació en Tucumán en 1882 y vivió en Santiago del Estero. Caracterizado por Viñas como un *“pobre hidalgo provinciano que intenta balzacianamente conquistar la gran ciudad”* (1964: 292), llegó a Buenos Aires a los 16 años, luego de la muerte de su padre, que, si bien era de ascendencia humilde, fue senador nacional y gobernador de Santiago del Estero.

La restauración nacionalista surge de una misión oficial que, en 1907, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública le encarga a Rojas. En estos años cercanos al Centenario de la Revolución de Mayo se observa una intensificación de la inquietud que la presencia extranjera en las urbes y la creciente organización del movimiento obrero (fundamentalmente de las corrientes anarquistas y socialistas) generaba en las élites dirigentes, por lo que emergen nuevas posturas que empiezan a repensar el lugar de la inmigración en el proyecto de nación. Si Cambaceres no encuentra ningún lugar legítimo para ella, si Ramos Mejía, a pesar de la necesidad de controlarla, educarla y aislar sus elementos patógenos, conserva la fe en su potencial; Rojas, en cambio, apela a otros elementos. Considera que la apertura de la Argentina al mundo, la modernización, en líneas generales, el proyecto de la Generación del 80, trajo aparejada una “crisis espiritual” y una pérdida de la cohesión nacional. Ante este diagnóstico, su propuesta, que resulta, en parte, disidente respecto de otras, apunta a revalorizar la herencia hispánica y proponer una fusión entre la población nativa, gaucha, criolla de origen español e indígena, con los inmigrantes y sus hijos. La intención es restaurar la unión y los valores nacionales generando una síntesis histórica que incluya a las masas migrantes, pero sobre la base de una educación patriótica. En el territorio encuentra Rojas una tradición y el elemento primordial de la identidad nacional. Es allí (y no en la raza) donde se halla la esencia de la argentinidad (Ferrás, 2017).

El amigo a prueba: una clave para pensar la presencia migratoria

La categoría analítica del migrante como un *amigo a prueba* retoma las ideas de Bauman (1998) acerca del modo en que, en el marco de los Estados nación modernos, a la figura de la extranjería se le atribuye el carácter de lo indeterminado y lo inclasificable. Desde la óptica de la sociedad receptora, el migrante no ingresa en la lógica de sociabilidad

típica del Estado —la de “amigo-enemigo”— pues para participar de ella debiera ser un semejante, alguien capaz de recibir una clasificación clara y concluyente. El migrante, con su indeterminación, altera esta clasificación y despierta la sospecha. No es un enemigo declarado, porque está dentro del territorio, aspira a vivir allí y a compartir los mismos espacios, pero tampoco es un par, pues no deja de exhibir indicios de extrañeza que reafirman la necesidad de mantenerse alertas ante su presencia. Por lo tanto, su esfuerzo no tiene fin, el pecado de sus orígenes equivocados (Bauman, 2006) hará que sobre él gravite siempre una desconfianza. Si se lo integra a la comunidad nacional, siempre será en los términos de un examen de admisión nunca aprobado definitivamente; será un *amigo a prueba*, y en permanente verificación.

Este tipo de caracterización implica que la condición de migrante —de extraño— tienda a ser empleada para explicar toda diferencia (sea que esta asuma la forma de “raza”, “cultura” o “etnia”) y domine sobre cualquier otra de sus características. Las “señales” de ajenidad que emite el migrante —o, mejor dicho, que percibe la sociedad receptora— tienen diversas fuentes, algunas de ellas se vinculan a la inmutabilidad de su esencia y a su dudosa lealtad.

La inmutabilidad de la esencia migrante se observa tanto en su figura como en la de su descendencia. Esto es claramente identificable en el modo en que Cambaceres describe a Genaro Piazza, en quien la fatalidad producto del origen gravitará a lo largo de toda su vida impidiéndole el cambio y el escape de su condición de nacimiento. La herencia biológica, la transferencia genética y las marcas de origen familiar actúan como estigmas que explican y predicen sus comportamientos futuros.

*Lastimado, agriado, exacerbado a la larga, esa broma pueril e irreflexiva, esa inocente burla de chiquillos, había concluido, sin embargo (...) por determinar un profundo cambio en Genaro, **por remover todos los gérmenes malsanos que fermentaban en él. Y víctima de las sugerencias imperiosas de la sangre, de la irresistible influencia hereditaria, del patrimonio de la raza que fatalmente con la vida, al ver la luz, le fuera transmitido**, las malas, las bajas pasiones de la humanidad hicieron de pronto explosión en su alma (Cambaceres, 2014: 29).*

En la prosa de Ramos Mejía, por otra parte, es posible observar la convivencia de nociones vinculadas a las fatalidades de la herencia genética, a rasgos inmutables que se mantienen inalterables a pesar “del tiempo y de la instrucción”, y, por otro lado, a la poderosa influencia del medio sobre el migrante, entre cuyos instrumentos principales se destaca la educación nacional. A partir de una caracterización tipológica, describirá al *guarango*, tipo evolutivo del cual desprenderá otros ejemplares como el *canalla*.

*El guarango (...) uno de esos vertebrados que en épocas remotas buscaran con curiosidad los sociólogos del porvenir para establecer el encadenamiento de los tipos sucesivos de nuestra evolución (...) En música, **tiene los atavismos del organito que manejaron sus padres en la miseria (...) Ese cerebro anheloso, pero todavía estrecho, trae a la vida social la impregnación viva de todas las sensaciones visuales, auditivas y morales que los abolengos almacenaron durante la gestación (...) Ha recibido las bendiciones de la instrucción en la forma habitual de inyecciones universitarias, pero es un mendicante de la cultura; su corteza aún demasiado áspera por su proximidad al patán, su abolengo inmediato, resiste el vernissage que debe hacer el hogar de tradición**, y a falta de él la cultura universitaria, cuando no es simplemente profesional y utilitaria como la nuestra (Ramos Mejía, 1899: 304).*

El canalla, por su parte

*...es el guarango que ha trepado por la escalera del buen vestir o del dinero pero **con el alma todavía llena de atavismos** (...) A través de la larga domesticación que en él ha experimentado la bestia, **hay algo que escapa a la acción del tiempo y de la instrucción, algo que queda permanentemente en su alma** (...) como esos órganos que al estado rudimentario persisten en el organismo del hombre, recordándole su pasado zoológico (...) así persisten en ciertos hombres hábitos y proceder morales que revelan inmediatamente el alma canallesca que les ha dado el ser (Ramos Mejía, 1899: 307).*

No obstante, a diferencia de Cambaceres, a pesar de que para Ramos Mejía determinados atavismos sean imborrables, el migrante es un ser modificable y fundamentalmente susceptible de ser domesticado para convertirse en un miembro útil y dócil de la nacionalidad en construcción. En cuanto a su descendencia, considera, al igual que Rojas, que la educación nacional y la fuerza del medio son capaces de argentinizar al hijo del migrante, en oposición a Cambaceres, para quien el hijo del napolitano es migrante, o al menos, radicalmente diferente a los nativos.

En las representaciones sociales de docentes y directivos podemos observar que el origen étnico y nacional imprime características que se transmiten intergeneracionalmente actuando como una huella indeleble, aún en aquellos hijos de migrantes nacidos en territorio argentino, pero en quienes la cultura familiar y de origen determina sus características y extrapola las características de sus progenitores.

*Como son casi todos de familia migrantes, no hay diferencia de los argentinos de "ah porque sos bolita", viste el típico...la agresión...no hay. **Porque también los argentinos, los que son de acá, son hijos también de bolivianos. O sea, no hay argentino europeo, argentino puro de acá** (Directora escuela primaria estatal de gestión pública de la Comuna 4, CABA).*

La cita precedente refleja cómo actúa el criterio de nacionalidad, y el modo en que se resignifica en la actualidad el contenido del *nosotros*. Aunque este se presente como inmutable, sus variaciones históricas transforman a su vez la representación de la otredad. El *amigo a prueba* al que remiten los docentes hoy es, fundamentalmente, el migrante latinoamericano, o incluso sus hijos argentinos, en contraposición con un nieto de inmigrantes europeos que es caracterizado como un "argentino puro de acá", que está aquí *desde siempre*. Aunque la operación que subyace a la constitución de la categoría es la misma, el migrante europeo, antes ubicado en el terreno de la alteridad, ha pasado ahora a ser parte constitutiva de la nación, por lo que el *nosotros* contenido en los discursos históricos se redefine para señalar a los "nuevos" *amigos a prueba*.

Así es como Genaro, aun habiendo nacido en el país, no deja de ser el hijo "de un ente despreciable, de un napolitano desgraciado y ruin" (Cambaceres, 2014: 29) en el que el peso de la herencia y el origen es tal que, por más esfuerzo que haga, nunca podrá estar a la par del nativo. El tesón y todos los intentos por desligarse del pasado no evitan que imprevisiblemente estos caracteres hereditarios afloren. Las fuerzas de la naturaleza no pueden ser contrariadas.

*La negra perspectiva del porvenir que se forjaba, la idea de que no llegaría jamás a cambiar su situación, de que sería eterna su vergüenza (...) **de que siempre, a todas partes llevaría, como una nota de infamia, estampado en la frente el sello de su origen, llenaban su alma de despecho, su corazón de amargura** (Cambaceres, 2014: 30).*

En este sentido, y al margen de las diferencias señaladas precedentemente, una caracterización similar se presenta en Ramos Mejía cuando señala que la instrucción y el dinero no son suficientes para eliminar “ese olorillo picante al establo” (p. 306) del *guarango*. El origen equivocado siempre puede emerger, más allá de la posibilidad de “domar” los impulsos genéticos.

Resignificada bajo la retórica de la diferencia cultural (Wieviorka, 2002), la convicción de que el nacimiento y el entorno determina el futuro comportamiento también se presenta en las representaciones sociales docentes cuando refieren que la escuela puede ejercer ciertas modificaciones, pero existen condiciones de origen que se mantienen inalterables.

*El colegio no puede hacer muchas otras cosas que lo que trae cada familia. Si vos tenés un peruano labrador, el hijo va a hacer fuerza por salir. Y si es delincuente, el hijo será un delincuente (...) Si el chico trae madera, vos vas a pulir madera, pero una madera lustrosa. Si trae oro, vas a pulir oro y lo vas a convertir en un oro lustroso. **Pero no vas a poder convertir la madera en oro** (Docente escuela secundaria estatal de gestión pública participante de uno de los grupos de discusión).*

El examen permanente al que es sometido el migrante se fundamenta en su ajenidad con respecto a la comunidad nacional, lo que implica que la sociedad receptora extienda sobre su figura, como estrategia de precaución, un manto de duda. Esta alerta se incrementa toda vez que el migrante ofrece señales que demuestran lo que Schütz (2002) ha llamado “la dudosa lealtad del forastero” y que se manifiesta, principalmente, en la obstinación por mantener la lealtad hacia su país de origen y hacia sus connacionales, en el desinterés por integrarse, en la autoexclusión, y en la insistencia por mantener sus costumbres e idioma.

En el caso de Rojas, si bien su propuesta apunta a la asimilación del migrante, avizora un grave riesgo para la integridad nacional que los italianos se mantengan leales a su nación de origen, peligro potenciado por la benevolencia de las autoridades argentinas.

*Más, la inmigración italiana, a pesar de sus excelencias étnicas, económicas, históricas y sociales, se ha convertido en un **peligro por su cantidad, en enorme desproporción con el escaso núcleo nativo**. El día que esa masa de hombres, hasta hoy dispersa, se concierte en movimientos orgánicos de italianidad, como ya se insinúan promovidos desde Italia por economistas y políticos, una grave crisis se habrá planteado para nosotros. Por medio de una sana educación oficial y de una restringida libertad de enseñanza, privada –o prohibición absoluta de escuelas coloniales– evitemos que la crisis pueda ser más grave y alistar en las filas del antinacionalismo a «criollos» educados en las escuelas de la italianidad. Observemos que ya se habla de convertirnos en un país bilingüe, restringiendo el campo del castellano, o haciéndolo a éste compartir su dominio, en detrimento del más significativo de nuestros dones históricos: el idioma, órgano mismo de la tradición (Rojas, 2011: 280).*

La fidelidad al terruño implica, para Rojas, que el migrante que labre la tierra argentina lo haga sin sentimiento patrio y ello no redundará en el fortalecimiento de la cohesión nacional.

No constituyen una nación, por cierto, muchedumbres cosmopolitas cosechando su trigo en la llanura que trabajaron sin amor. **La nación es además la comunidad de esos hombres en la emoción del mismo territorio**, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma lengua, en el esfuerzo de los mismos destinos (Rojas, 2011: 219).

Entre los entrevistados, por su parte, observamos que la nostalgia amorosa hacia la nación de origen no es evaluada de manera completamente negativa, pero sí percibida con cierto recelo.

*Yo lo que veo es que, a todos estos, a todos, el país les da de comer, les da todo, pero ellos, su corazón, querida, aunque hayan venido de chiquitos... **su corazón está en la Madre Patria.** (Docente escuela secundaria estatal de gestión pública participante de uno de los grupos de discusión).*

La "falta de respeto hacia la Argentina", la prueba de que su lealtad hacia el país no es completa, se evidencia aún más en su desinterés por integrarse con la comunidad receptora y su obcecamiento en autoexcluirse.

*Yo tengo alumnos bolivianos, coreanos, de otras nacionalidades y no he visto casos específicos de discriminación, **lo que si he visto es que ellos mismos es como que no se relacionan con el resto**, que quizás partiendo desde ellos que se mantienen aislados en su grupo, los coreanos se juntan entre ellos, los bolivianos se juntan entre ellos, y a veces uno, por ejemplo, los quiere poner a trabajar en grupo con otros para lograr integración (Docente escuela secundaria estatal de gestión privada participante de uno de los grupos de discusión).*

La dudosa lealtad del migrante encierra otro peligro. Tal como señala Halperin Donghi, "Cambaceres despierta la alarma en torno a la migración indicando la presencia en ellos de estigmas hereditarios que pasan inadvertidos para la sociedad receptora cuya generosidad y confianza impide tomar las precauciones necesarias" (1976: 469). Esto encierra la posibilidad y el peligro de que el extranjero pueda ser un simulador y logre ocupar y disputar el espacio a quienes tienen el derecho *legítimo*, en otras palabras, a los amigos *a secas*.

A lo largo de *En la sangre* son incontables las ocasiones en las que Genaro echa mano a su argucia y a su capacidad de simulación para lograr sus cometidos. Así logra ingresar a la universidad, quedarse con la pequeña fortuna de su madre enviándola a Italia y contraer matrimonio con una mujer perteneciente al patriciado criollo al que él tanto anhela pertenecer.

*Ante todo, **lo esencial para él eran las formas, la apariencia**; andar paquete, pasearse de habano por la calle de la Florida y que no le faltaran nunca cincuenta pesos en el bolsillo con que poder comprar entrada y asiento para Colón (...). **No había para qué andar mostrando la hilacha, sobre todo, dando indicios, haciéndolo saber, publicándolo a son de pitos y tambores** (Cambaceres, 2014: 60).*

Genaro dispone estratégicamente todos los recursos con los que cuenta, la especulación, el engaño y la inescrupulosidad. Así demuestra que no solo conoce el código del país receptor, sino que además sabe emplearlo en su favor, manipulando a los nativos.

Esta capacidad de simulación y engaño para obtener beneficios también figura entre las habilidades que docentes y directivos atribuyen a los migrantes

-En la otra cuadra tenía el supermercado coreano y ellos no pagaban. Entonces yo digo "¿cómo? Yo soy argentina y tengo todos los prejuicios y ellos que no son nativos tienen beneficios."

-Ojo. Tienen un tiempo límite ellos para no pagar impuestos. Pero después, después ya tienen que pagar.

-Cuando vence ese tiempo límite cambian la razón social (...) Se llamaban Chan Kein y ahora se llaman Kein Chan (Docentes escuela secundaria estatal de gestión pública participante de uno de los grupos de discusión).

Tal como señalamos, en el juego de constitución de identificaciones a partir de la alteridad se resignifican las definiciones de que es lo propio y lo ajeno, qué es lo diverso y lo puro, pero en estas lecturas siguen operando categorías de larga data que se encuentran presentes aun en aquellos modos de representar la migración influidos por la difusión de un discurso multiculturalista de suma pregnancia en occidente que aboga por el respeto a la diversidad, la tolerancia y el repudio a la discriminación (Duschatzky y Skliar, 2000). Incluso dentro de ciertos enunciados imbuidos de corrección política, como el de la cita que cierra este apartado, es posible encontrar lo que Wieviorka (2014) llama “racismo institucional”, esto es, modalidades más difusas y sutiles del prejuicio hacia la diversidad étnica y migratoria que no por ello reducen las distancias, sino que reproducen relaciones de dominación encubiertas donde los intentos por incluir la diversidad en el aula tienden a realizarse de un modo que folcloriza y exotiza la diferencia.

*Vamos a hacer una fiesta de las colectividades, o sea, vamos a traer comidas típicas (...) y viene un grupo de caporales a bailar, y tenemos folklore para lo nuestro, y vamos a ver si traemos a un grupo peruano, a tocar o a cantar. **Como para estar esto de la diversidad toda junta en un acto escolar.** (Directora escuela primaria estatal de gestión pública de la Comuna 12 CABA)*

Reflexiones finales

El corpus analizado contiene textos producidos al interior de las esferas del Estado nación, o en la cercanía de sus fronteras, y si bien no es posible afirmar que expresen una suerte de voluntad estatal unívoca, contienen nociones que circulaban con cierta hegemonía y participaban de los debates de la época del período histórico seleccionado. Ahora bien, tal como Horacio González (2007) advierte en *Restos pampeanos*, es cierto que la élite, a través de las instituciones estatales, se dedicó a trazar fronteras y definir una otredad que incluía (de diversas maneras) al inmigrante, al loco, al negro, al indio, al anarquista, entre otras figuras, y donde el objetivo era *preservar* la salud de la nación. Pero la relación entre texto e institución y proyecto político no es lineal. Aunque pueden referir al subconsciente de la época en su sentido inmanente, los textos tienen en sí mismos una singularidad. Siempre hay un “fuera de tiempo”, una trascendencia, una autonomía de la obra que la sitúa en una esfera insoluble a la interpretación, que nunca cesa, pero que tampoco puede establecerse completamente. Algo análogo sucede con las huellas históricas y las mediaciones entre las nociones contenidas en el corpus histórico y las representaciones sociales actuales. El análisis realizado no tuvo la intención primordial de focalizar, en el interior de los discursos docentes, en las diferencias según autor, sino de analizar de qué modo, leído desde la actualidad, todo ese abanico de nociones conforma un entramado que se encuentra presente, en ocasiones de modo caótico e interrelacionado, con sus incongruencias y sus claroscuros, en las representaciones sociales actuales. La interpretación, siempre limitada y provisoria, sostiene la hipótesis de que en la lectura del fenómeno migratorio actual participan categorías portadoras de

elementos históricos, porque, aunque la frontera entre la mismidad y la alteridad es lábil y cambiante, en el modo de definirla siempre participan estas huellas constitutivas de la nación. No obstante, las representaciones sociales de docentes y directivos en la actualidad no pueden ser nunca la transcripción y reproducción directa de aquellas huellas, por más persistencia que estas puedan tener. Ellas las exceden, pero siempre las contienen y las reinterpretan según el contexto.

En ese sentido, el *amigo a prueba* que retrataron las élites de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y para el cual formularon soluciones que oscilaron entre la asimilación y la coerción², era el migrante procedente de Europa mientras que, como se dijo anteriormente, el que piensan los docentes y directivos en la actualidad es fundamentalmente aquel llegado de Latinoamérica³. Por consiguiente, ni el *otro* ni el *nosotros* de hoy es el mismo que el de entonces, ni la migración tiene el mismo lugar en el proyecto de nación. Sin embargo, aunque el contexto actual manifieste el declive de cierta ilusión de unidad que otorgaba la pertenencia nacional, no impide que algunas categorías continúen latentes y se reactúalicen a la hora de leer la presencia migratoria actual, ya que las características y trayectorias reales de los sujetos que migran suelen intervenir de modo muy marginal en la representación y construcción de la alteridad.

Bibliografía

- Abric, J. (1994) *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Adaszko, D. y Kornblit, A. (2008) "Xenofobia en adolescentes argentinos. Un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados", *Revista Mexicana de Sociología*, 70(1), pp- 147-196.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997) *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Bauman, Z. (1998) "Modernidad y ambivalencia" en Beriaín, J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Antrophos.
- Bauman, Z. (2006) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bertoni, A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1986) "Space sociale et pouvoir symbolique" en Bourdieu, P. *Choses dites*. París : Editions de Minuit, pp. 147-66.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cambaceres, E. (2014) *En la sangre*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Cohen, N. (2009) "Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica" en Cohen, N. (comp.) *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ed. Cooperativas.
- Devoto, F. (2003) *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Diez, M. L. (2016) "Interculturalidad y migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina", *Revista de ciencias políticas y humanidades Caja Negra*, 7(12), pp. 133-145. Disponible en: <https://issuu.com/cajanegrarevista/docs/cajanegra12>

- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(7), pp. 33-53.
- Ferrás, G. (2017) *Ricardo Rojas: nacionalismo, inmigración y democracia*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, A. y Plotnik, G. (2013). "Nosotros – otros. Violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional: un análisis en las instituciones educativa y judicial en la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires", *Argumentos. Revista de crítica social*, (15). Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/905/791>
- González, H. (2007) *Restos pampeanos: ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Colihue.
- Grimson, A. (2006) "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina" en Grimson, A. y Jelin, E. (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 69-99.
- Grupo doce (2001) *Del fragmento a la situación. Nota sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Halperin Donghi, T. (1976) "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)", *Jahrbuch Fur Geschichte Von Staat Wirtschaft und Gesellschaft Latinamerikas*, 13, pp. 437-489. Disponible en: <https://bit.ly/3kuE4gN>
- Hobsbawm, E. (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Grijalbo Mondadorí
- Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici S. (comp.) *Psicología social II*. Barcelona: Editorial Paidós, pp. 469-494.
- Laera, A. (2004) *El tiempo vacío de la ficción. Las novelas argentinas de Eduardo Gutiérrez y Eugenio Cambaceres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Malegarie, J. y Tavernelli, R. (2008) "De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela." IX Congreso Argentino de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Posadas. Disponible en: <https://cda.aacademica.org/000-080/174.pdf>
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999) "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento" en Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 23-56.
- Novaro, G. (2005) Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de los "hordas cosmopolitas" a los "trabajadores competentes" en Domenech, E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 69-95.
- Oszlak, O. (2018) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- Pacecca, M (2001) "Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970", *Informe final del concurso Culturas identidades en América Latina y el Caribe, Programa Regional de Becas CLACSO*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/pacecca.pdf>
- Ramos Mejía, J. (1899) *Las multitudes argentinas*. Buenos Aires: Felix Lajouane Editor.
- Rouquette, M.-L. (1994) *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Rockwell, E. (1997) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- Rojas, R. (2011) *La restauración nacionalista: informe sobre educación*. Buenos Aires: UNIPE.
- Romero, L. (2004) *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Salessi, J. (2000) *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires: 1871 – 1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

- Schütz, A. (2002) "El forastero" en Terrén, E. (comp.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos, pp. 144-156.
- Sinisi, L (1999) "La relación "nosotros – otros" en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1880-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Viñas, D. (1964) *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: Jorge Álvarez Editor.
- Wieviorka, M. (2002) "La diferencia cultural como cuestión social" en Terrén, E. (comp.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos, pp. 277-292.
- Wieviorka, M. (2014) *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Notas

- ¹ Los grupos de discusión fueron realizados en el marco del proyecto S091 "La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social", con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección del Dr. Néstor Cohen entre los años 2004 y 2007. Las entrevistas en profundidad, en el marco del Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, "Segregación social de los migrantes externos regionales: una aproximación comparativa de las representaciones sociales en las escuelas de la CABA" bajo la dirección de la Dra. Romina Tavernelli y la co-dirección de la Dra. Anahí González entre los años 2015 y 2017.
- ² La Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria y las leyes de Residencia y de Defensa social son claros ejemplos de esta fluctuación.
- ³ Esto no implica que las migraciones provenientes específicamente de países limítrofes y del Perú sean recientes. Por el contrario, y tal como demuestran los censos nacionales, el porcentaje de población nacida en dichos países sobre el total ha sufrido muy leves fluctuaciones a lo largo de la historia (Grimson, 2006). Asimismo, además de la latinoamericana, los procesos de alterización en la actualidad también incluyen a la migración asiática y africana subsahariana.



* Paula Buratovich es Doctoranda en Ciencias Sociales con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Investigación en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Docente de la carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires y Asistente técnica del Proyecto Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: paulaburatovich@hotmail.com

Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el Siglo XIX

CLAUDIO SUASNÁBAR*

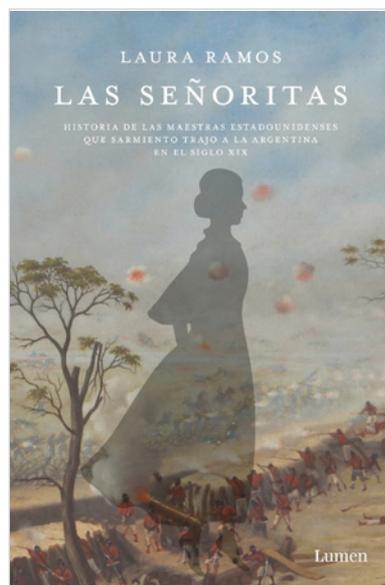
Alan Pauls: Hay mucho afecto en el libro. No escribís asumiendo la imparcialidad, el desapego típico de la escritura académica o profesional. Uno puede darse cuenta de qué interés, pasión o fastidio te despiertan las historias que estás contando. ¿De dónde viene ese afecto? ¿De la literatura? ¿De la ficción?

Laura Ramos: Creo que manipulé la historia de la misma manera en que lo hizo mi padre [el historiador y político Jorge Abelardo Ramos (1921-1994), fundador del movimiento llamado de izquierda nacional]. Mi padre fue un historiador no académico que moldeó la historia argentina muy caprichosamente, a la luz del marxismo y de un latinoamericanismo fanático. Yo manipulé estas historias domésticas a la luz del sentimentalismo, de mi propio sentimentalismo, mucho más caprichoso que la perspectiva de mi viejo. Por otra parte, después del libro sobre las Brontë tenía una cuenta pendiente con la historia argentina, y esta historia me calzó perfectamente para saldarla. Ahora pienso (o siento) que la cuenta pendiente la tenía con mi padre y su ímpetu nacionalista o latinoamericanista a ultranza, es decir: con mi cipayismo literario casi congénito" (Pauls, 2022).

Ya es un lugar común señalar que la historia como disciplina académica se encuentra en crisis, y por tanto pone en cuestión el rol y legitimidad de los historiadores como mediadores entre el pasado y el presente. Dicha crisis es tematizada alternativamente como declinación y pérdida de sentido de este cuerpo de saberes, por un lado, y como expresión de transformaciones producto del crecimiento de la disciplina, por otro. Ambas miradas ciertamente reconocen en el cambio de la experiencia del tiempo que caracteriza nuestras sociedades las raíces o motivos de la crisis de la historia que, como señala François Hartog (2010), está marcada por el ascenso de lo "contemporáneo" o del "presente" que se constituye como rasgo dominante. Así, este nuevo "régimen de historicidad" según este autor se caracteriza por el "presentismo":

Recibido el 10 de enero de 2022 | Aceptado el 26 de enero de 2022

Reseñas Libros



Ramos, Laura *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el Siglo XIX*, Buenos Aires: Lumen, 2021, pp. 382

107

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

"Lo contemporáneo es un imperativo. Se ejerce una fuerte presión para que las ciencias sociales se vuelquen más hacia lo contemporáneo y respondan mejor y más rápido a la "demanda social", a la urgencia de situaciones, de las emociones, de las desdichas, y sepan ponerlas en cifras y palabras" (Hartog, 2010: 17)

De tal manera, los historiadores lejos del monopolio que ejercían sobre el pasado ahora compiten con otros actores en la esfera pública como periodistas, ensayistas, literatos y colectivos sociales que reclaman escuchar su voz, con igual o mayor legitimidad. Así, el pasado reciente, las memorias, las conmemoraciones y las consideraciones sobre el patrimonio histórico plantean no solo diferentes narrativas sobre ese tiempo pretérito sino también genera debates y controversias sobre los usos del pasado.

El libro de Laura Ramos *Las Señoritas* (Lumen) constituye un buen ejemplo de los problemas y desafíos que atraviesan la historia y el oficio de historiador, y en nuestro caso la historia de la educación. Convertido en el éxito editorial más celebrado e inesperado del 2021, el libro de Ramos explora una de las propuestas más provocadoras e innovadoras de Domingo Faustino Sarmiento como fue la contratación de 61 maestras norteamericanas para liderar el proyecto educativo que largamente había meditado en los años de exilio.

Ciertamente, la llegada de las maestras norteamericanas a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX es una temática que cuenta con antecedentes en el campo educativo como los libros de Gustavo F. J. Cirigliano *"Las maestras norteamericanas: de quiénes fueron, de cómo llegaron, de qué trances pasaron, de por qué se quedaron, de dónde murieron"* (1988), *"¿Por qué vino Ud., Clara J. Armstrong a la Argentina?"* (1996) y *"Oswego en el Normalismo Argentino"* (2003). Estos libros y aquellos más recientes como el de Julio Crespo *"Las maestras de Sarmiento"* (2007) se basan principalmente en el trabajo de Alice Houston Luiggi, quién entre 1948 y 1952 entrevistó a las maestras sobrevivientes, a sus alumnas, sus hijos y nietos en la Argentina y en Estados Unidos. Esta recopilación de información y testimonios tomó forma de libro titulado *"Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas"* que publicaría en 1959.

Con todo, los trabajos mencionados, si bien motivados por comprender la influencia y rol de las maestras norteamericanas en la educación argentina, expresan una modalidad tradicional de hacer historia centrada en las biografías, fechas y acontecimientos que Lucien Febvre llamaba "historia historizante" y abogaba por una historia problema centrada en los procesos de larga duración que permiten comprender el conjunto de "eventos".

El descubrimiento del archivo de Alice Houston Luiggi con las entrevistas completas, las colecciones de cartas de las maestras y sus familiares que había sido donado a la Universidad de Duke al año de su muerte, constituyen la novedad más importante porque posibilita a la autora explorar otro registro como el de las sensibilidades y los sentimientos. Por ello no es casual, la exhaustiva búsqueda en las cartas, de los chismes, las anécdotas, las costumbres, las referencias a la moda y el aspecto físico-personal y los dilemas amorosos, que Laura Ramos pone en juego con los recursos de la ficción literaria en cada semblante de las maestras. Esta capacidad para transmitir los sentimientos, expectativas y frustraciones de estas mujeres (y un hombre) llegadas muchas de ellas de pueblos pequeños de Estados Unidos, entusiasmadas por el sueño sarmientino de la Argentina de fines del siglo XIX, parece constituir una de las razones del éxito editorial.

Desde el punto de vista de la historiografía sobre la temática, el libro de Laura Ramos no parece superar las limitaciones de los trabajos antes comentados porque en rigor,

no es un libro de historia académica que dialoga con la producción precedente. Como señala Alan Pauls (2022), el trabajo transita a mitad de camino entre el género biográfico y la crónica histórica que explica en gran medida su escasa preocupación y nulo interés por las preguntas de los y las historiadores de la educación por los procesos de difusión, circulación y apropiación de las ideas y experiencias pedagógicas que surgen del caso de las maestras norteamericanas. Y como la autora misma señala en el fragmento inicial, la apuesta central del texto apunta a privilegiar ese registro sentimental de las historias desde la empatía y complicidad con el lector. Así, como deja picando en el aire una relectura de la historiografía de su padre Abelardo Ramos en clave sentimental.

Ahora bien, ¿por qué dedicarle una reseña bibliográfica a un libro no académico en una revista especializada? En primer lugar, porque como señalamos al principio los historiadores académicos y en particular los historiadores de la educación ya no monopolizamos las narrativas sobre el pasado educacional en la esfera pública y, por tanto, nos parece importante enriquecer el diálogo con otros registros discursivos como en este caso con el género híbrido de *Las Señoritas*.

En segundo lugar, el terreno de las sensibilidades que transita el libro no es exclusivo de la crónica histórica o la biografía, sino en el campo académico hace por lo menos una década viene constituyéndose una historiografía de las emociones que problematiza las definiciones conceptuales y las diferencias entre emoción, sentimiento y afectos, así como también las fuentes y tipo de interpretaciones (por ejemplo, si las emociones son expresiones lingüísticas, experiencias, prácticas o actos de conciencia) (Bjerg, 2019).

Y, en tercer lugar, la historiografía educativa desde hace una década aproximadamente también viene ocupándose de la educación de las sensibilidades que con mayor o menor diálogo con la historiografía académica según los autores, se interroga por el papel de la escuela (aunque no exclusivamente) en la producción de subjetividades que denominan "estética escolar" que a la manera del habitus bourdiano (estructuras estructurantes) generan sistemas de clasificación y apropiación.

Laura Ramos no pretende explicar esas sensibilidades más bien se contenta como traer al presente el sentimentalismo de aquellas maestras y empatizar con sus lectores/as esas biografías históricas. A la historiografía educativa y en particular aquella interesada en las sensibilidades y emociones (Pineau, 2014; Pineau *et al.*, 2017 y Taboada de Oliveira, 2019) se le plantea un desafío que puede ser productivo para problematizar las cuestiones teórico-metodológicas y fuentes documentales, así como también las formas de la narración histórica.

Bibliografía

- Bjerg, M. (2019) "Una genealogía de la historia de las emociones", *Quinto Sol Revista de Historia*, 23 (1) Universidad Nacional de La Pampa.
- Hartog, F. (2010) "El historiador en un mundo presentista", en Devoto, F. (dir.) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina 1990-2010*. Buenos Aires: Biblos.

- Pauls, A. (2022) "Laura Ramos y las maestras de Sarmiento: el factor sentimental", *Lengua, una revista para leer*. Disponible en: https://www.penguinlibros.com/es/revista-lengua/entrevistas/laura-ramos-las-senoritas-alan-pauls?_gl=1*8qxdz*_up*MQ..*_ga*MjAyOTM0MjgzNS4xNjQ2MTgxOTM5*_ga_NMYRVGRN30*MTY0NjE4MTkzNy4xLjAuMTY0NjE4MTkzNy4w#
- Pineau, P. (2014) *Escolarizar lo sensible. Estudios de estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo Editorial.
- Pineau, P.; Serra, S. y Southwell, M. (2017) *La educación de las sensibilidades en la Argentina Moderna. Estudios de estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos.
- Taboada de Oliveira, M. A. (2019) "El 'giro sensible' en la historia de la educación", en Arata, N. y Pineau, P. (coord.) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.



* Claudio Suasnabar es Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Postdoctor en Educación, Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa; Profesor Titular de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, Universidad Nacional de La Plata; Profesor Titular de Política Educativa, Universidad Nacional de las Artes.; Investigador Principal del Programa "Educación, conocimiento y política", Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: csuasnabar@gmail.com

Continuidades y cambios en la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación inicial de profesores de educación inicial y de educación primaria: Un estudio exploratorio en el contexto de la emergencia sanitaria de COVID-19

CLAUDIO D. FRESCURA-TOLOZA*

La presente tesis desarrolla un estudio exploratorio sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la formación inicial de profesores de educación primaria y de educación inicial, en el marco de talleres y otros dispositivos pedagógicos, en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de Buenos Aires, en el contexto del traslado de los procesos educativos a la modalidad remota en 2020 durante la pandemia de COVID-19.

Como hipótesis de trabajo, se sostiene que las transformaciones de la materialidad escolar propias del traslado a la modalidad remota han tensionado la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente, lo que condujo a una reconfiguración de dichas prácticas. En este proceso es posible identificar cambios y permanencias variables que se moldean en diálogo con las trayectorias académicas y profesionales de los formadores de formadores y con sus concepciones sobre la identidad de los docentes en formación.

En cuanto al marco teórico, la investigación se basa en los estudios de la cultura escolar, en particular en el estudio de los haceres ordinarios de la clase (Chartier, 2000). Se indaga de qué modo los profesores despliegan inventivamente sus prácticas como un conjunto de acciones racionales, frente a las urgencias del "aquí y ahora" del cotidiano escolar. En este marco, la cultura escolar se considera un conjunto de prácticas híbridas que articulan continuidades y cambios (Vidal, 2007) y que implican una serie de tácticas que los sujetos despliegan frente a las estrategias institucionales y estatales (Chartier, 2004).

Respecto de la metodología, se trata de un estudio de casos, con apoyo en la etnografía educativa, que permite realizar un registro de las prácticas efímeras que se vuelven invisibles en el cotidiano escolar. Para ello, se entrevistó a seis profesores de lectura y escritura en tres ISFD de la ciudad de Buenos Aires y se observaron sus entornos digitales y sus materiales didácticos.

En cuanto a los resultados, se registró una serie de continuidades, reconfiguraciones y reinventiones en las prácticas de enseñanza.

Recibido el 20 de diciembre de 2021 | Aceptado el 3 de febrero de 2022

Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina

Autor: Claudio D. Frescura-Toloza

Directora: Dra. Andrea Brito (FLACSO Sede Argentina)

Miembros del jurado:

Dr. Facundo Nieto (UNGS)

Mg. Ana María Finocchio (Institutos Superiores de Formación Docente de CABA)

Mg. Flavia Martínez (UBA - UN-LaM)

Fecha de defensa: 15 de diciembre de 2021

En referencia a las *continuidades*, se identificaron dos dimensiones que sostuvieron la identidad de los espacios en el marco del traslado a la modalidad remota: por un lado, las concepciones sobre los sujetos que los profesores se propusieron formar; por otro, los contenidos de la enseñanza asociados a dichas concepciones y a los propósitos de los espacios.

En referencia a la primera dimensión, los *sujetos lectores-escritores a formar*, se advierten dos concepciones que, aunque opuestas, no son necesariamente excluyentes: algunos profesores se propusieron formar a futuros docentes lectores y escritores, considerando que estos aprendizajes son necesarios para maestros que enseñarán a leer y a escribir; en cambio, otros docentes se propusieron formar a sujetos que pudieran cumplir satisfactoriamente con los requerimientos de lectura y escritura de las asignaturas de la formación. En estas finalidades se identifican distintas expectativas sobre los estudiantes, que entran en tensión con las percepciones de los sujetos reales que asisten a la formación docente. Estas tensiones dieron lugar a distintas concepciones del déficit de saberes previos, explicados con distintos motivos y concentrados en segmentos específicos del estudiantado, especialmente en el de Educación Inicial en contraposición con el de Primaria.

Respecto de la segunda dimensión, los *contenidos*, cabe mencionar que las concepciones de los sujetos a formar intervinieron en las apropiaciones de las prescripciones curriculares y se materializaron en ciertas selecciones y modos de organización que se sostuvieron en el marco de la enseñanza remota. Por un lado, los profesores que se propusieron formar maestros lectores-escritores tuvieron como objeto de enseñanza la escritura de invención y la lectura literaria. Por otro, los profesores que se propusieron formar sujetos que pudieran cumplir con los requerimientos de lectura y escritura de las materias, se concentraron en una serie de géneros académicos, con énfasis en los textos explicativos y argumentativos.

Por su parte, cada grupo de profesores sostuvo los propósitos y los contenidos mencionados en el marco de las *reconfiguraciones* en la enseñanza derivadas de los cambios en la materialidad escolar, a saber: los espacios, los tiempos y los soportes de lectura y escritura. Por ello, los docentes desplegaron diversas tácticas, especialmente en la metodología, frente a las imposiciones del nuevo “aquí y ahora” de la modalidad remota.

Así pues, se identifican reconfiguraciones principalmente en el marco de dos tipos de tensiones: los usos de los tiempos y las interacciones de los integrantes de la clase. En cuanto al uso de los *tiempos*, se impuso una tensión entre dos modalidades: por un lado, las propuestas sincrónicas, que utilizaron principalmente las videollamadas; por otro, las propuestas eminentemente asincrónicas, que privilegiaron el uso de plataformas educativas y la producción específica de materiales escritos y audiovisuales. Respecto de las *interacciones* entre los miembros del curso, un grupo de docentes promovió la interacción de todos los miembros de la clase, lo que implicó una recreación del trabajo en taller con nuevos soportes: foros de comentarios, documentos compartidos, pizarras compartidas o la función de compartir la pantalla en las videollamadas. Estos docentes recrearon con otros formatos un rasgo definitorio de esta modalidad: “*El grupo del taller configura una situación de comunicación real: existe un autor, un mensaje, un público*” (Alvarado y Pampillo, 2013: 100). En contraposición, otros profesores transformaron el taller en propuestas que plantearon interacciones entre el profesor y cada estudiante de manera individual.

Ahora bien, en el análisis de las reconfiguraciones, se advierten *reinvenções* de la en-

señanza de la lectura y la escritura, en la medida de que crearon nuevas prácticas asociadas a las nuevas condiciones materiales. En este sentido, es preciso señalar que las reinventiones se vincularon estrechamente con las continuidades que los docentes se propusieron sostener.

En el caso de los profesores que se propusieron formar maestros lectores-escritores, enseñaron un objeto de conocimiento –la escritura de invención y la lectura literaria– necesariamente asociado a la modalidad taller. Por ello, ante los cambios en las coordenadas espaciotemporales, decidieron sostener los rasgos esenciales de esta modalidad, por lo que reinventaron la enseñanza mediante la creación de un taller principalmente asincrónico que mantuvo la interacción grupal.

En cambio, en el caso de los docentes que se propusieron formar sujetos que pudieran transitar exitosamente los requerimientos de la lectura y la escritura de las asignaturas, enseñaron un objeto de conocimiento que no tiene una única metodología asociada. Esta diversidad metodológica se correlaciona con la diversidad de propuestas de este grupo de profesores en la modalidad remota. Algunos sostuvieron el espacio reiterando y ampliando prácticas propias de un taller presencial en la videollamada. Otros suspendieron la interacción grupal y desplegaron la enseñanza con nuevas herramientas digitales.

Además, estas reinventiones de la enseñanza implicaron diversos procesos de *formación profesional*. Los profesores detentan de una serie de saberes producto de sus trayectorias académicas y profesionales que les permitieron recrear y reinventar la enseñanza frente a las nuevas coordenadas espaciotemporales de la modalidad remota. En tal sentido, se advierten dos dimensiones de saberes que se vinculan entre sí: la enseñanza de la lectura y la escritura, por un lado; los saberes digitales, por otro. En la primera dimensión, se trata de conocimientos aprendidos en espacios académicos diversos y en prácticas profesionales realizadas no solo en ISFD, sino también en otros circuitos institucionales, como las universidades o el nivel medio. En cuanto a lo digital, se trató de saberes incipientes previos a la pandemia: en la educación a distancia, en el uso de aulas virtuales o en el modelo “1 a 1”. Con todo, en el escenario de la emergencia sanitaria, estos saberes se resignificaron y, a su vez, hubo nuevos procesos de formación mediante las socializaciones profesionales a través de redes sociales y la autoformación.

Finalmente, se observa que estas reinventiones de las prácticas de enseñanza entraron paulatinamente en las rutinas cotidianas de la profesión docente. En este sentido, se destacan como rasgo principal los nuevos procesos mediados por las aplicaciones con base en la conectividad, especialmente por las posibilidades de colaboración a partir del uso de documentos compartidos, aulas virtuales, videotutoriales y otras aplicaciones que habilitan nuevos procesos de lectura y escritura y nuevas maneras de enseñarlos.

Para cerrar, si *“lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente”* (de Certeau, 1996: 43), esta investigación registró algunas de esas tantas maneras en que los profesores de lectura y escritura en la formación de maestros inventaron nuevos modos de cazar en territorios ajenos que, cual nómades, fueron obligados a recorrer de manera imprevista. De esta forma, esta tesis se propuso contribuir a una mejor comprensión de un aspecto constitutivo de la formación de los profesionales que tendrán la responsabilidad indelegable de enseñar a leer y a escribir a las futuras generaciones de niños, en escenarios inciertos donde gran parte de la experiencia cotidiana está mediada por las tecnologías digitales.

Bibliografía

- Alvarado, M., y Pampillo, G. (2013) "La escritura en la institución escolar" en Alvarado, M., *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE, pp. 81-103.
- Chartier, A.-M. (2000) "Fazeres ordinários da classe: Uma aposta para a pesquisa e para a formação", *Educação e Pesquisa*, 27(2), pp. 157-168. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>
- Chartier, A.-M. (2004) "Cultura y saberes" en *Enseñar a leer y a escribir: Una aproximación histórica*. México: FCE, pp. 57-87.
- de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer. I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Vidal, D. (2007) "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa*, (28), pp. 28-37. Disponible en: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf



* Claudio D. Frescura-Tolosa es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO sede Argentina; Especialista en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO sede Argentina; Profesor y Licenciado en Letras, Universidad de Buenos Aires; Profesor de talleres de lectura y escritura en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires; Profesor de Comunicación, Instituto Tecnológico de Buenos Aires. Argentina. E-mail: claudio.frescura@gmail.com

Ser BookTuber, ¿por qué no? Los BookTubers en Argentina: Un análisis de las nuevas formas de producción cultural juvenil vinculadas con el fomento a la lectura, 2015-2017

MARÍA SOL GONZÁLEZ SAÑUDO*

La llegada a los medios de comunicación de los BookTubers en 2015 a partir del primer encuentro organizado por la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires visibilizó su existencia como fenómeno adolescente y juvenil. La tesis indaga su universo entre esos años guiados por la pregunta de si los canales de YouTube que administran los jóvenes de Argentina funcionan como mediadores de su “salida” al mundo. Este interrogante habilita el planteo sobre las formas que adquieren sus prácticas en la era digital como manera de habitarlo. A partir de la exploración de los BookTubers a través de sus videos, canales y entrevistas, es que se arriban a conclusiones que nutren a las pedagogías mediáticas y al universo de los estudios juveniles.

Para el abordaje de la microcultura juvenil (Feixa, 1998) en la era de la conectividad, se recurren a estudios de la antropología de la juventud y a conceptos de Henry Jenkins como es el de “convergencia cultural” (Jenkins, 2008). Estos se ponen en diálogo con análisis de los efectos de la manipulación de las redes sociales y los protocolos de uso que se generan.

Asimismo, se vincula con los debates en torno a la mirada barbarizada de la cultura juvenil (Baricco, 2008) y cómo los estudios de la cultura fan permite la construcción de la identidad. En esa conceptualización sobre ser y estar en el mundo, se aprovecha la línea de análisis de Paula Sibilia sobre extimidad y el “show del yo” (2012).

Por último, se recurre a los estudios sobre las experiencias nómadas de las múltiples plataformas entre los que se encuentran los estudios de Transmedia Literacy que lidera Carlos Scolari (2018). A ello se suman los estudios sobre las prácticas en el mundo digital, “comunidad de práctica” (Wenger, 2014), que aportan a la caracterización sobre las formas de aprender y saber de los jóvenes.

En lo que respecta a la metodología empleada, el estudio es exploratorio de un tema emergente aún no estudiado en profundidad y, por lo tanto, busca presentar de manera descriptiva al fenómeno BookTube en Argentina. Es una investigación empírica analítica con enfoque cualitativo ya que la recolección de datos y su análisis está orientado a profundizar los interrogantes que mueven la investigación y generar nuevos. Para los fines del estudio, se recurren a fuentes primarias y secundarias; así como se utilizan técnicas mixtas de recolección de datos: encuestas autoadministradas (cuantitativas) y entrevistas abiertas en profundidad (cualitativas).

Recibido el 10 de enero de 2022 | Aceptado el 3 de febrero de 2022

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

Autora: María Sol González Sañudo

Directora: Dra. Verónica Tobeña (FLACSO Sede Argentina)

Miembros del jurado:

Dra. Lucila Dughera (CONICET – UBA)

Mg. María Belén Igarzábal (FLACSO Sede Argentina - UdeSA)

Mg. Guillermina Tiramonti (FLACSO Sede Argentina)

Fecha de defensa: 15 de noviembre de 2021

El arco de lectura: de la iniciación a la reseña

La tesis se ocupa de explorar las primeras experiencias lectoras de los jóvenes BookTubers y cómo se configura su “pasión por los libros”. Se advierte que el vínculo que establecen con el libro es movilizado por un código afectivo y porque posibilita la ampliación de experiencias placenteras. Al libro se llega por sugerencia de una amiga, la ansiedad de saber sobre una segunda parte de una película o porque al leer la obra escrita se desborda la experiencia audiovisual.

El recorrido propuesto muestra el momento en que se convierten en BookTubers, qué libros reseñan y qué caracteriza a sus videos en YouTube. Asimismo, se abordan cuestiones como el vínculo con la escritura donde se devela el binomio posible: lectura y escritura. Siguiendo esta línea, se analiza que muchos BookTubers optan por estudiar carreras universitarias vinculadas a las letras. Esta experiencia moviliza a estos jóvenes cuando se topan con las rigideces del canon literario que propugna la universidad. Vinculado a este aspecto, se reflexiona en torno a la literatura *Young Adults*, los géneros literarios en relación a los rangos etarios, y la experiencia BookTube.

El yo y el nosotros. Del “show del yo” a la comunidad BookTube

Otro aspecto estudiado se refiere a cómo se configura la subjetividad del “yo” *online* y cómo esa figura, que performatea en videos de YouTube, circula por el mundo físico que se expande gracias a la experiencia BookTube. La tesis se ocupa de explorar aspectos del universo de sentido que tiene para estos jóvenes tener un canal que transmita su “pasión por los libros”. En este capítulo emerge un interrogante sobre si la práctica BookTube es de promoción de la lectura o, en su defecto, el libro es una excusa para hacer visible a un “yo”. El recorrido propone reparar en el lugar que tienen los seguidores de los BookTubers y en la participación digital que facilita la creación de una comunidad donde hacer identidad.

También se analiza la estandarización de los videos y se advierte que esa repetición es lo que facilita la conformación de la comunidad. La reedición como práctica de la comunidad fan se practica en las interpretaciones y reinterpretaciones de los libros reseñados y de los BookTubers. Esto provoca que se desdibuje cuál es el objeto de promoción: el libro o el *performer*. Desde esta ambigüedad, la expansión de vivencias se multiplica hacia diversas orientaciones y evidencia que la secuencia que dispara el libro es el valor que rige en las experiencias (Baricco, 2008).

La tesis repara en los espacios de encuentro: Comunidad BookTube Argentina, Grupo de Whatsapp, organización de las actividades en la Feria del Libro; para visibilizar las lógicas y recorridos de sus prácticas. Al analizar los espacios de encuentro de los BookTubers que enriquecen la construcción de comunidad entre pares, se identifica en los testimonios y en la materialización de sus acciones una ética construida en comunidad. El estudio de la comunidad BookTube, por lo tanto, permite dilucidar las nuevas formas de estar juntos en la era digital, amparados en una ética vincular que la misma comunidad construye y que se hace presente en la gestión de su visibilidad.

Aprendizajes y saberes. Nuevas formas de conocer en la era digital

Un aspecto relevante que permite abordar el estudio de estos jóvenes inmersos en la era digital se refiere a las formas de aprender, conocer y saber. Por ejemplo, en la comunidad de práctica, se produce el del mentoreo entre pares. Por otro lado, los BookTubers también recurren a la imitación de dramatizaciones que encuentran en YouTube para crear sus videos y superar obstáculos en la realización. Adquieren conocimientos probando y le dan valor al error. La conquista de estas capacidades y habilidades los lleva a manipular *softwares*, conocer las funciones de las aplicaciones, entre otras.

La investigación da cuenta de cómo las múltiples actividades que se proponen estos jóvenes les permiten cultivar habilidades duras y blandas necesarias para moverse en el entorno BookTube. Respecto de esto último, el vínculo con la industria editorial los obliga a desarrollar estrategias de negociación y exposición en función de las prácticas de promoción del libro y de su persona. Esto deja en evidencia que la experiencia BookTuber ofrece oportunidades vinculadas al mundo laboral.

Hallazgos y conclusiones

Entre los hallazgos de la tesis encontramos que la escuela como promotora del libro está casi ausente en los relatos de iniciación a la lectura. Sin embargo, mantiene el recurso, como institución pública, de brindar oportunidades para acercar otras experiencias a sus estudiantes.

Un aspecto ilustrativo de la investigación es que empareja la experiencia de estar en el mundo global al estar conectado en un pueblo rural o desde una gran ciudad. Este aspecto evidencia que las juventudes conectadas pueden ser parte de una comunidad global sin habitar ciudades cosmopolitas. Y, en esta línea, cabe decir que el libro cumple el rol de ampliar los universos de imaginación posible.

Un interrogante que se deja abierto es si el pasaje de espectador a prosumidor que experimentan los BookTubers no es un nuevo rito de iniciación o paso a una vida adulta hoy marcada por un nuevo espacio donde se desarrolla la persona: el mundo virtual. ¿No hay en este rebotar del mundo físico al mundo virtual una forma específica de integrarse a la vida social configurada, cada vez más, desde la cultura digital? Se concluye que estos jóvenes construyen identidad en las redes, a la sombra del mundo físico; y saltan al plano físico invadiéndolo, como es el caso de la Feria Internacional del Libro. Así modifican sus reglas y, en ese proceso de rebote, construyen su identidad juvenil.

Respecto a la relación que tienen como comunidad con el mundo editorial, la tesis presenta el dilema en torno a la publicidad y ser un producto comercial. Se observa que hay intereses de ambas partes: unos les proveen a los otros de oportunidades que de otra manera no alcanzarían porque surgen de naturalezas distintas.

Finalmente, cabe decir que esta tesis es un aporte a las pedagogías mediáticas y plantea la preocupación sobre las desigualdades de acceso a los recursos tecnológicos en Argentina (conexión, dispositivos, habilidades y usos). Porque lo que evidencia el análisis es que tanto la brecha digital, como la brecha de acceso a este universo, muestran que en el habitarlo se despliegan ciertas habilidades que otros no adquieren si no lo habitan. Por eso, se vuelve urgente para todas las juventudes la alfabetización digital y transmedia.

Bibliografía

- Baricco, A. (2008) *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Feixa, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018a) *Adolescentes, medios de comunicación y cultura colaborativa. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, TRANSMEDIA LITERACY Research and Innovation Actions.
- Sibilía, P. (2012) *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (2014) *Communities of practice: a brief introduction*. Disponible en: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>



* María Sol González Sañudo es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO sede Argentina; Licenciada en Ciencia Política, Universidad del Salvador; Consultora en temas de participación, educación, juventudes y DDHH para organismos internacionales y nacionales, Argentina. E-mail: msol.gonzalezsanudo@gmail.com
